



ISSN 1994-5639

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Образование
и **Наука**

Education
and **SCIENCE**
SCHOLARLY JOURNAL



Том 24 № 8.2022
Vol.

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 24, № 8. 2022

Октябрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 24, № 8. 2022

October

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписные индексы **ПП 643**, **ПП 680** в электронном каталоге «Почта России».

Journal was founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

The Journal is focused on research
discussion of current issues in education

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The Journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The Journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access InfTastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITY RAS.

The Journal is distributed only by subscription, index **ПП 643**, **ПП 680** in the electronic catalog "Russian Post".

Образование и наука

Научный журнал

Том 24, № 8. 2022

Подписка в редакции по тел./факс:
+7 (343) 221-19-73

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования

Э. Ф. Зеер

Ответственный секретарь редакции –

Н. Н. Давыдова

Научный редактор – **В. А. Федоров**

Редактор – **А. В. Ерофеева**

Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **А. С. Худяков**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 10.10.2022

Формат 70х108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна.

Материалы журнала доступны по
лицензии Creative Commons «Attribution»
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная
(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 24, № 8. 2022

Subscription in editorial office tel/fax:
+7 (343) 221-19-73

Editor-in-Chief – Corresponding Member
of the Russian Academy of Education

Evald F. Zeer

Executive Editor – **Natalia N. Davydova**

Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**

Editor – **Anna V. Erofeeva**

Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Alexander S. Khudyakov**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Ekaterinburg,
620075, Russia

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 10.10.2022

Format 70х108/16

Circulation: 100 copies

Printed by Publishing House RARITET
When citing, references to The Education
and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education
and Science Journal” are available under
Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – главный редактор, чл.-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *Kafedrapppr@mail.ru*;

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Нур-Султан, Казахстан. E-mail: *abdyrov@rambler.ru*;

Полина Анатольевна АМБАРОВА – д-р социол. наук, проф., Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *borges75@mail.ru*;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: *angelides.p@unic.ac.cy*;

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *n.l.antonova@urfu.ru*;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Москва, Россия. E-mail: *asmolov.a@firo.ru*;

Надежда Александровна АСТАШОВА – д-р пед. наук, проф., Брянский государственный университет, Брянск, Россия. E-mail: *nadezda.astashova@yandex.ru*;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан. E-mail: *uzokboy@mail.ru*;

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия. E-mail: *sajan80@mail.ru*;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: *vicka@essex.ac.uk*;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия. E-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com*;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *vlgap@mail.ru*;

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио-Гранде-де-Сол, Рио-Гранде-де-Сол, Бразилия. E-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

Мариэ ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr*;

Леонид Яковлевич ДОРФМАН – д-р психол. наук, проф., Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия. E-mail: *dorfman07@yandex.ru*;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: *a.fagalovna@mail.ru*;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: *izaharova@ef.ru*;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., Белорусский национальный технический университет, Минск, Белоруссия. E-mail: *sivashenko@gmail.com*;

Павел Александрович КИСЛЯКОВ – д-р психол. наук, проф., Российский государственный социальный университет, Москва, Россия. E-mail: pack.81@mail.ru;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон, Бирмингем, Великобритания. E-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Виталий Анатольевич КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: kopnov@list.ru;

Кэрол КОУСТАИ – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс, Лондон, Мидлсекс, Великобритания. E-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели, Нью-Дели, Индия. E-mail: darun@nsit.ac.in;

Саймон МАКГРАФ – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет, Москва, Россия. E-mail: nnnechaev@gmail.com;

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия. E-mail: observatory@cvets.ru;

Ирина Михайловна ОСМОЛОВСКАЯ – д-р пед. наук, заведующий лабораторией общих проблем дидактики, Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия. E-mail: didactics@instrao.ru;

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., зав. каф. социально-педагогических измерений, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: panasyukvpqm@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

Татьяна Валерьевна ПОТЕМКИНА – д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия. E-mail: potemkinatv@mail.ru;

Евгений Валентинович РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Россия. E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: apy.fmpk@rambler.ru;

Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *fedorov1950@gmail.com*;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. Российской академии образования, д-р физ.-мат. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия. E-mail: *ehenner@psu.ru*;

Наталья Геннадьевна ЧЕВТАЕВА – д-р социол. наук, доцент, зав кафедрой управления персоналом, Уральский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Екатеринбург, Россия, E-mail: *che13641@gmail.com*;

Мурат Аширович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль-Пасо, Техас, США. E-mail: *mouratt@utep.edu*;

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., Ижевский государственный технический университет, Ижевск, Россия. E-mail: *profped@mail.ru*

EDITORIAL BOARD

Evald F. ZEER – Editor-in-Chief, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: Kafedrappr@mail.ru;

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Education), Professor, Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan. E-mail: abdyrov@rambler.ru;

Polina A. AMBAROVA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: borges75@mail.ru;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: asmolov.a@firo.ru;

Nadezhda A. ASTASHOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Bryansk State Academician I. G. Petrovski University, Bryansk, Russia. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: uzokboy@mail.ru;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Education), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia. E-mail: sajan80@mail.ru;

Natalya G. CHEVTAEVA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia. E-mail: che13641@gmail.com;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Texas at El Paso, Texas, USA. E-mail: mouratt@utep.edu;

Robin P. CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), Professor, Aston University, Birmingham, UK. E-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Middlesex University, London, UK. E-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Marize DENN – Dr. Sci., Professor, University of Bordeaux, Pessac, France. E-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Leonid Ya. DORFMAN – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia. E-mail: dorfman07@yandex.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Dr. Sci. (Education), Professor, Scientific Editor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: vlgap@mail.ru;

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Federal University of Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus. E-mail: sivashenko@gmail.com;

Pavel A. KISLYAKOV – Dr. Sci. (Psychology), Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: pack.81@mail.ru;

Evgeniy K. KHENNER – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Perm State National Research University, Perm, Russia. E-mail: ehenner@psu.ru;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: kopnov@list.ru;

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), Professor, University of Delhi, New Delhi, India. E-mail: darun@nsit.ac.in;

Simon A. MCGRATH – Professor, University of Nottingham, Nottingham, UK. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: dhona@mail.ru;

Nicholay N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: nnnechaev@gmail.com;

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, Russia. E-mail: observatory@cvets.ru;

Irina M. OSMOLOVSKAYA – Dr. Sci. (Education), Head of Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of Russian Academy of Education. E-mail: didactics@instrao.ru;

Vasiliy P. PANASYUK – Dr. Sci. (Education), Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia. E-mail: panasykvpqm@mail.ru;

Maria V. PEVNAYA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: m.v. pevnaya@urfu.ru;

Tatiana V. POTEKINA – Dr. Sci. (Education), Professor, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia. E-mail: potemkinatv@mail.ru;

Evgeniy V. ROMANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia. E-mail: profped@mail.ru;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: apy.fmpk@rambler.ru;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), Professor, University of Essex, Colchester, UK. E-mail: vicka@essex.ac.uk;

Bronislav A. VYATKIN – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia. E-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Irina G. ZAKHAROVA – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: izaharova@ef.ru;

Alfa F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: a.fagalovna@mail.ru;

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	11
Мурзина И. Я., Симбирцева Н. А. Теологическое образование и теологическое просвещение в современной России: концептуализация, направленность и перспективы развития	11
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	33
Жанбурбаева А. М., Брейтигам Э. К. Учебно-исследовательская деятельность учащихся: создание эффективных педагогических условий в период пандемии	33
Duong N. T., Pham Thi T. D. How does AI recruitment influence satisfaction among student job-seekers? The role of self-efficacy as a moderator and mediator	64
Tajik M. A., Akhmetova G. Y., Fillipova L. N., Shamatonov D. A., Zhunussova G. D. Students' struggles with EMI in Kazakhstani universities	95
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	116
Агранович М. Л., Дренёва А. А. Расширение масштабов третичного образования в мире и положение молодежи на рынке труда	116
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	138
Белякова И. Е., Кечерукова М. А., Мурзина Ю. С. Креативность и эмоциональное благополучие студентов в период вынужденного дистанционного обучения: взаимосвязи явлений	138
Куприна Т. В., Евтюгина А. А., Минасян С. М., Таранова О. В. Оценка уровня эмоционального интеллекта в межкультурной образовательной среде	170

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	11
Murzina I. Ya., Simbirtseva N. A. Theological education and theological enlightenment in modern Russia: Conceptualisation, orientation and development prospects	11
VOCATIONAL EDUCATION	33
Zhanburbayeva A. M., Breitigam E. K. Educational and research activities of students: creating effective pedagogical conditions during the pandemic	33
Duong N. T., Pham Thi T. D. How does AI recruitment influence satisfaction among student job-seekers? The role of self-efficacy as a moderator and mediator	64
Tajik M. A., Akhmetova G. Y., Fillipova L. N., Shamatov D. A., Zhunussova G. D. Students' struggles with EMI in Kazakhstani universities.....	95
ECONOMICS OF EDUCATION	116
Agranovich M. L., Dreneva A. A. Global expansion of tertiary education and the position of young people in the labour market	116
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	138
Belyakova I. E., Kecherukova M. A., Murzina Yu. S. Students' creativity and well-being during the forced distance learning period: The correlation between variables	138
Kuprina T. V., Evtyugina A. A., Minasyan S. M., Taranova O. V. Assessment of emotional intelligence level in intercultural educational environment	170

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.0

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-11-32

ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ, НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

И. Я. Мурзина

*Институт образовательных стратегий, Екатеринбург, Россия.
E-mail: Instos-ekb@yandex.ru*

Н. А. Симбирцева

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: simbirtseva.nat@yandex.ru*

Аннотация. Введение. Дискуссии в научной и образовательной среде о научном статусе теологии, ее перспективах в системе университетского образования, возможностях, которые открываются для религиозного образования в России, показывают, что актуальным является анализ места теологии как сферы научного знания в ряду социально-гуманитарных наук, размышления о сущности теологического образования и просвещения, оказывающих влияние на ценностно-смысловую основу общества.

Целью исследования является концептуализация двух понятий – «теологическое образование» и «теологическое просвещение», определяющих сегодня направленность разговора о религии. Задачи исследования связаны с определением объема каждого из выделенных концептов и рассмотрением перспективных образовательных и просветительских практик в России.

Методология, методы и методики. Приведенная в статье научная аргументация базируется на теоретических методах исследования: логический анализ, структурно-функциональный метод, дискурсивный анализ, аксиологический подход. Основой выступает междисциплинарная методология, позволяющая синтезировать подходы, свойственные различным социально-гуманитарным наукам. При описании образовательных практик применялись методы сравнительно-сопоставительного анализа, систематизации и классификации.

Результаты. Определено, что сегодня происходит смена образовательных парадигм: «возвращение» религиозной составляющей в образование рассматривается как попытка задать образованию новую систему координат в единстве горизонтальных (институциональных) и вертикальных (смыслообразующих) векторов. Авторы определяют сущность

теологического образования в широком (формирование ценностно-смысловой основы) и узком (процесс и результат реализации ценностных установок в образовательной практике) смысле. Раскрывают его специфику в профессиональном и общем образовании. Изменения в образовательных практиках последних нескольких десятилетий коснулись просветительской деятельности в сфере религии, что потребовало анализа понятия «теологическое просвещение» и определение его перспектив в условиях цифрового общества. Авторы описывают принципы, условия и направления реализации теологического просвещения.

Научная новизна. В работе проведен терминологический анализ относительно новых для педагогической науки категорий «теологическое образование» и «теологическое просвещение».

Практическая значимость. Представленные в исследовании выводы о возможностях теологического образования и теологического просвещения могут представлять интерес для разработчиков и организаторов образовательных программ религиозной направленности.

Ключевые слова: теология, теологическое образование, теологическое просвещение, мировоззренческие основы, ценностно-смысловые основы, медиапрактики.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011-44091\21 «Теологическое образование в условиях цифровой культуры».

Для цитирования: Мурзина И. Я., Симбирцева Н. А. Теологическое образование и теологическое просвещение в современной России: концептуализация, направленность и перспективы развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 11–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-11-32

THEOLOGICAL EDUCATION AND THEOLOGICAL ENLIGHTENMENT IN MODERN RUSSIA: CONCEPTUALISATION, ORIENTATION AND DEVELOPMENT PROSPECTS

I. Ya. Murzina

*Educational Strategies Institute, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: Instos-ekb@yandex.ru*

N. A. Simbirtseva

*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: simbirtseva.nat@yandex.ru*

Abstract. Introduction. The discussions in the scientific and educational environment on the scientific status of theology, its prospects in the system of university education, the opportunities opening for religious education in Russia, show the relevance of the analysis of the

place of theology as a sphere of scientific knowledge in a number of social and humanitarian sciences and reflections on the essence of theological education and enlightenment that influence the axiological basis of society.

Aim. The aim of the study is to conceptualise “theological education” and “theological enlightenment”, which define the focus of the conversation about religion today. The objectives of the study are related to determining the scope of each of the concepts and considering promising educational and enlightening practices in Russia.

Methodology and research methods. The scientific argumentation presented in the article is based on the following theoretical research methods: logical analysis, structural and functional method, discursive analysis, axiological approach. The basis is an interdisciplinary methodology that allows synthesising approaches peculiar to various social and humanitarian sciences. When describing educational practices, the methods of comparative analysis, systematisation and classification were applied.

Results. It is determined that the educational paradigm is being changed today: the “return” of the religious component to education is considered as an attempt to set a new education coordinate system in the unity of horizontal (institutional) and vertical (meaning-forming) vectors. The authors define the essence of theological education in a broad (the formation of an axiological basis) and narrow (the process and result of the implementation of values in educational practice) sense. Moreover, the authors reveal the specifics of theological education in professional and comprehensive education. Changes in educational practices over the past few decades have affected educational activities in the field of religion, which required an analysis of the “theological education” concept and the definition of its prospects in a digital society. The authors describe the principles, conditions and directions of the implementation of theological enlightenment.

Scientific novelty. The paper presents a terminological analysis of the categories of “theological education” and “theological enlightenment”, which are relatively new for pedagogical science.

Practical significance. The conclusions presented in the study on the possibilities of theological education and theological enlightenment may be of interest to developers and organisers of religious educational programmes.

Keywords: theology, theological education, theological enlightenment, ideological foundations, value-semantic foundations, media practices.

Acknowledgements. The current research was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) within project № 21-011-44091\21 “Theological Education in Digital Culture”.

For citation: Murzina I. Ya., Simbirtseva N. A. Theological education and theological enlightenment in modern Russia: Conceptualisation, orientation and development prospects. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 11–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-11-32

Введение

Дискуссии последних лет, связанные с включением теологии в число научных специальностей, вновь на повестку дня вынесли вопросы специфики социально-гуманитарного знания, его границах и возможностях описания действительности. Попытка дифференциации религиоведения, богословия и теологии показала, что позитивистская парадигма прежде всего ориентирована на религиоведение как науку, изучающую «закономерности возникновения, изменения, развития и функционирования религии, ее качественные, сущностные характеристики, ее строение и различные компоненты (с учетом особенностей различных религий), ее многообразные феномены, как они представляли в истории (синхронно и диахронно), взаимосвязь и взаимовлияние религии и других областей культуры, а также историю самого религиоведения» [1, с. 109], в то время как богословие, которое выступает синонимом теологии, описывает религию «изнутри» – «богословие относится к области церковного Предания самого по себе, теология – наука, изучающая тексты Предания с точки зрения церкви» [2]; «теология рассматривается как наука о вере Церкви, ставящая своей целью прояснение нормы религиозного сознания конкретного церковного сообщества в горизонте истории Церкви» [3, с. 73], – и носит по преимуществу мировоззренческий (чит.: субъектно-ориентированный) характер.

Размышления о значении религиоведения и теологии как научного знания и сферы научной деятельности, затрагивают и несколько иную плоскость: самоидентификации ученого, его собственного «символа веры», взаимоотношаемости интереса к предмету исследования и ценностно-смысловой основы личности. Согласимся с Д. В. Шмониным, что «обращение к теологическому мировоззрению ученых в начале третьего десятилетия XXI века не означает отказа от принципов научности и объективности в исследовательской работе» [4, с. 13].

Острота обсуждения вопроса о статусе религиоведения и теологии во многом связана с кризисными явлениями в отечественном социально-гуманитарном знании, для которого способы описания реальности долгое время находились в поле атеистического мировоззрения и объективистского взгляда на мир и, как следствие, для некоторой части, в том числе и научного сообщества, оказались скомпрометированы как не соответствующие личностным ценностным установкам. «Клерикализация науки», которой так часто пугают некоторые ученые и публицисты, уходит своими корнями в примат светского и профанного над религиозным и сакральным и, по сути, выступает «защитной реакцией» людей на изменения в понимании смыслов человеческого бытия. «Вычитание субъекта» как значимая процедура в научных исследованиях стала усомневаться, когда речь зашла о глубинных

ценностных основаниях самого человека (в этом смысле быть ученым – это «лишь» профессия). И, как следствие, стали обсуждаться вопросы о потенциале религиоведения и его возможной замены или поглощения теологией. Конечно, ни о какой «замене» речь вестись не может, хотя бы потому, что при общности предмета религиоведение и теология изучают религию по-разному, о чем многократно писали как религиоведы, так и теологи.

Мы бы не стали вспоминать об этих дискуссиях, если бы они не высветили другую серьезную проблему, связанную со значением социально-гуманитарного знания для образования. Здесь, на первый взгляд, все очевидно: предметы социально-гуманитарного цикла (будь то обществоведческие дисциплины в школе или философия, социология, культурология в вузе) направлены на формирование мировоззренческих основ личности, обретения молодым человеком ценностных ориентиров, осознания себя в системе сложных социальных связей и рефлексии собственных жизненных устремлений. В свете происходящих сегодня тектонических сдвигов в социальной жизни вопросы мировосприятия и умения адекватно оценить происходящие события выходят на первый план. Активизировавшееся в последнее время обсуждение вопросов воспитания в школе и вузе стало реакцией на «внезапно» (внезапно ли?) образовавшийся поколенческий разрыв, линия разлома которого прошла по ценностям и осознанности смыслов бытия.

И в этой связи актуальным является обсуждение вопросов о месте теологии как сферы научного знания в ряду социально-гуманитарных наук, о сущности теологического образования и просвещения, оказывающих влияние на ценностно-смысловую основу общества.

Обзор литературы

В ситуации мировоззренческого кризиса постсекулярного мира особую значимость приобретают размышления о смысложизненных основах бытия, о сохранении «человеческого в человеке» (Ф. Достоевский) и «обнаружении во всем отзвуков, отсветов Царства Божия» (о. С. Булгаков). Характер современного общества как постсекулярного зарубежными и отечественными учеными трактуется в нескольких контекстах: в аспекте смены концепта понимания реальности (С. В. Герасимов [5]; Rosi Braidotti [6]), при анализе роли религии и значения религиозности в жизни общества в целом (Jolyon Agar [7]; Alessandro Ferrara [8], Д. Узланер [9]) и российского, в частности (Д. А. Цыплаков [10]; М. О. Орлов, А. В. Ручин [11]). Духовный кризис постсекулярного мира «раскрывает свое подлинное значение в точке пересечения эпистемологических и этико-религиозных аспектов» [12, с. 115]. По сути, это

вновь актуализировавшийся вопрос «Что есть истина?» – и потребность услышать ответ, возвращающий после долгого «витка» по признанию всех ценностей равноположенными и относительными к подлинному смыслу (Истине); ответ, который может и должен прозвучать в дегуманизированном мире, утратившем этические ориентиры. И, как следствие, поиск таких социально-культурных практик, которые помогают действенно отвечать на вызовы современности. Одним из возможных решений стало обращение к теологии.

Возвращение теологии в научное пространство России было сопряжено с рядом трудностей: необходимостью определить границы наук – религиоведения и теологии, не подменяя и не заменяя одну другой; выявить специфику теологического образования в конфессиональном и светском учебном заведениях; определить направленность учебных курсов в школе и вузе, направленных на изучение религии и приобщение к духовным ценностям. Острота дискуссий отражена в многочисленных публикациях (см., например, работы митрополита Илариона (Алфеева) [13; 14], С. С. Аванесова [15], К. М. Антонова [3], Г. Б. Гутнера [16], И. И. Ершовой [17], В. Н. Катасонова [18], К. О. Польскова [19], М. Ю. Смирнова [20], С. А. Хмелевской [21] Д. В. Шмониной [4; 22], Е. С. Элбакян [23], И. Н. Яблокова [1] и др.). И если в западной научной и образовательной традиции вопрос о месте теологии и ее связях с образованием довольно хорошо изучен (см., например, подробный обзор исследований, сделанный в работах Д. В. Шмониной [4; 22]), то для российских авторов это не совсем так. Непримируемость позиций во многом провоцируется подспудным вопросом о значении религии, и прежде всего христианства, в жизни человека, осознанно или нет затрагивающим глубинные основы личностной самоидентификации.

В нашей статье мы не предполагаем вступать в дискуссию о роли теологии в структуре социально-гуманитарного знания – сегодня это данность, а пытаемся вычленить ряд прикладных аспектов, связанных с образованием и просвещением.

Методология, материалы и методы

Приведенная в статье научная аргументация базируется на теоретических методах исследования: логический анализ, структурно-функциональный метод, дискурсивный анализ, аксиологический подход. Основой выступает междисциплинарная методология, позволяющая синтезировать подходы, свойственные различным социально-гуманитарным наукам. При описании образовательных практик применялись методы сравнительно-сопоставительного анализа, систематизации и классификации.

Результаты исследования

Теологическое образование: сущность понятия

За последние более чем три десятилетия постсоветского существования в научно-педагогическом сообществе так и не сложилось общего понимания, в чем же смысл введения социально-гуманитарных предметов в образовательную практику: вечный спор «физиков» и «лириков», умноженный на доминанту прагматического в современном мире, разрешался, как мы знаем, не в пользу «лириков»-гуманитариев. Но инстинкт самосохранения подсказывает, что будущего у общества может и не быть, если у большей его части не сформированы мировоззренческие, духовно-нравственные ценности. А значит, необходимо заполнять возникший идеологический вакуум и снова искать основания для «национальной идеи» как основы воспитания входящих в жизнь молодых людей.

И, как в начале 2000-х годов культурология пришла на смену учебному предмету «Научный коммунизм» [24; 25], так и сегодня делается попытка включить религиозную составляющую в систему общего и профессионального образования наряду с другими дисциплинами социально-гуманитарного блока. Можно, конечно, на этот процесс посмотреть, как на попытку возвращения в высшее образование религиоведения (в последние десятилетия данная дисциплина перестала изучаться на непрофильных специальностях), а можно в более широком контексте – как переопределение задач образования в целом. Научить распознавать связь между предельными смыслами человеческого бытия (задача философии) и их метафизической основой (задачи религиоведения и теологии); понимать взаимообусловленность культуры как способа существования человека в мире и религии (задачи культурологии); видеть движущие силы человеческих поступков и событий, происходящих в обществе, в связи с религиозными установками социальной группы и религиозным опытом личности (задачи психологии и социологии религии) – все это входит в поле социально-гуманитарного знания, а значит, может и должно становится предметом дискуссий в старших классах школы и в системе среднего и высшего образования вне зависимости от приобретаемых специализированных профессиональных навыков и компетенций.

Обоснованная Д. В. Шмониным теология образования как один из возможных выходов из кризиса (пост)просвещенческой секулярной образовательной парадигмы направлена на «преодоление предрассудков, вытекающих из общего характера «современной безбожной эпохи» с ее гипертрофированным представлением о замкнутой в себе личности индивида, взятой в качестве самоцели» [22, с. 471], и решает задачи возвращения педагогики к абсолютным смыслам человеческого существования. Трактуя теологию образования как новый взгляд на философию образова-

ния, автор описывает ее предметную область как многоцелевую, в которую входит понимание личности человека как предмета воспитания в богословско-антропологическом измерении; осмысление роли семьи и подходов к семейной педагогике; анализ специфики религиозно-конфессионального образования; акцентируются вопросы социального характера образования и взаимоотношений общества и государства (в т.ч. роли государства в образовании, понимания религиозной свободы, соотношения светского и религиозного образования, анализа рисков, угроз и вызовов); описываются формы присутствия религии как предмета изучения и параметры взаимоотношений церкви (шире – религиозных традиций) со школой и университетом; а также особенности подготовки специалистов самых различных направлений [22, с. 472]. Тем самым делается попытка задать образованию новую систему координат в единстве горизонтальных (институциональных) и вертикальных (смыслообразующих) векторов.

Сформулированная таким образом парадигма позволяет нам определить сущность теологического образования в широком и узком смысле. *Теологическое образование в широком смысле* – целенаправленный процесс воспитания и обучения, направленный на осмысление и освоение религиозных (конфессиональных) ценностей и смыслов как мировоззренческой основы структуры личности (аспект общественного блага), а *теологическое образование в узком смысле* – собственно деятельность по приобщению к знаниям о религии (институциональный аспект). Теологическое образование в широком смысле можно рассматривать как формирование ценностно-смысловой основы, а в узком смысле – как процесс и результат реализации ценностных установок на практике, в разнообразных формах на каждом из уровней образования.

Такого рода разграничение необходимо для определения границ понятия «религиозное образование» (см., например: определение религиозного образования как по преимуществу конфессионального, сделанное Г. Е. Зборовским и Н. Б. Костиной: религиозное образование – «...деятельность по трансляции религиозных доктрин, опыта, чувств, способов культовой практики, осуществляемой профессионально подготовленными лицами (священнослужителями, религиозными педагогами), а также по подготовке педагогических кадров для системы конфессионального образования»; задачами религиозного образования исследователи называют «воспроизводство конфессиональных групп как рядовых верующих, так и священнослужителей, а вследствие этого – и религии в целом»; включение личности «посредством религиозного образования и воспитания в состав той или иной конфессиональной группы; социализации личности верующего на протяжении всей его жизни»; «формирование и развитие духовно-нравственной культуры

верующих, влияние на культуру нерелигиозных людей, прежде всего – их нравственно-патриотические позиции» [26, с. 107]). В развернутом обзоре дискуссий о содержании понятий «религиозное образование» и «религиоведческое образование» Г. А. Геранина [27] показала, насколько сегодня велика терминологическая путаница.

Используемое нами понятие «теологическое образование» позволяет внести некоторую ясность, как минимум, в понимание теологического образования в узком смысле. Его можно использовать как синоним религиозного образования и рассматривать в проекции профессиональной подготовки теологов в конфессиональных и светских учебных заведениях.

Дискуссии о роли и месте теологии в вузах не случайно носили и продолжают носить характер острого столкновения непримиримых позиций. Введение в действие федерального государственного образовательного стандарта «Теология» (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) полемику только обострило. Однако в прошедших многочисленных обсуждениях мы наблюдаем подмену тезиса – вместо определения границ теологического образования (направления профессиональной подготовки и образовательной практики) диспутанты переходят к рассмотрению сущности теологии и ее соответствия критериям научности и рациональности [28]. И если в конфессиональном образовании такого конфликта нет, то в светском университетском образовании он все еще ощущается. Во многом он связан... с характером набора абитуриентов на программы бакалавриата (в магистратуре, а тем более в аспирантуре конфликт снимается за счет большей осознанности сделанного студентами профессионального выбора): обучаться по образовательной программе «Теология» приходят самые разные люди, в том числе и невоцерковленные (заметим в скобках, что именно это вызывает негодование у приверженцев «дистиллированного» университетского религиоведения как посягательство на их «место под солнцем»; в то время как для студентов обучение по программе «Теология» значимо не только приобретением специальности, но и обретением ценностных устоев).

Неслучайно представителям профессорско-преподавательского сообщества в университетах приходится осмысливать собственные профессиональные установки, определять теоретико-методологические особенности и педагогические условия реализации образовательных программ [29; 30; 31]. Так, Т. Г. Человенко пишет: «Преподавать студентам религиозную традицию как «живое знание», которое русская религиозная философия понимала как «совокупность мышлений, связанных любовью», сложно в рамках традиционной теории познания с ее представлениями об истине как логической конструкции, о субъекте познания как носителе наблюдающего «сознания вообще», а о субъекте образования – как сознании, «очищаемом» от

всех искажающих представлений, от всех свойств и предпосылок реального эмпирического субъекта, имеющего и свой религиозный опыт, и свое отношение к этому «опыту предельного». ... Это фундаментальная проблема для всего современного образования, решение которой зависит от включения в него процессов понимания, осмысления, переживания, происходящих на индивидуальном уровне и тесно связанных с познанием не только истины, но и Истины в теологическом ее понимании» [31, с. 492]. И с этим трудно поспорить.

Наряду с введением теологии как направления профессиональной подготовки ведется речь о необходимости знаний о религии для студентов любых специальностей как часть общекультурной компетентности личности и развитие ее духовно-нравственной основы. Знакомство с религиозной картиной мира в контексте развития культуры вполне оправдано, и в высшей школе такой «знаниево-информационный подход» в преподавании социально-гуманитарных предметов все еще доминирует. Другое дело, что мировоззренческая задача в таком случае решается не достаточно эффективно. Конечно, опора на личный опыт диалога с высшим (Богом) могла бы стать основой для получения тех или иных знаний о религии. Но в рамках учебной дисциплины это будет восприниматься как нарушение (пусть даже невольное) личных границ и прав на свободу совести и свободу вероисповедания обучающегося, что, безусловно, недопустимо (в одном из интервью митрополит Волоколамский Илларион (Алфеев) подчеркивал: «Мы не должны превращать кафедры теологии в инструмент привлечения людей в Церковь – или в мечеть и синагогу, если речь идет о кафедрах теологии иных религиозных конфессий. То есть на уровне университета, светского учебного заведения, мы как раз и берем ту рациональную составляющую теологии, которая, собственно, является вершиной айсберга. А что происходит в душе человека, как его сердце на это откликается, молится ли он по утрам и вечерам – это мы оставляем на его совести. Было бы странно, если бы профессор теологии в университете на экзамене спрашивал студента, читает ли он утренние и вечерние молитвы. ... Однако само преподавание этой религиозной традиции не должно быть ... оторвано от нее. ... От теолога, который преподает этот предмет, ожидается, что он связан с конкретной религиозной традицией. И в этом состоит его отличие от религиоведа, который не всегда связан с религиозной традицией и одинаково нейтрально относится к православию, исламу, иудаизму, каким-то сектам и т. д.» [32, с. 133]). Другое дело, что вопрос о духовно-нравственном воспитании в этом случае остается открытым. По-видимому, есть потребность в иных, нежели жестко ограниченных учебным планом видах деятельности и способах знакомства с религиозными ценностями и формах приобщения к ним.

И если для средне-специального или высшего образования вопросы воспитания не являются приоритетными, уступая пальму первенства овладению профессией (хотя, как показывают события последнего времени, пренебрежение воспитанием молодежи дорого обходится обществу), то для общеобразовательной школы обращение к религиозным ценностям является составной частью процесса обучения и воспитания: «...преподавание курсов и дисциплин, знакомящих учащихся с Православием [добавим, равно как и с основами других конфессий – И. М., Н. С.] и приобщающих их к духовно-нравственным ценностям, историческим и культурным традициям ... препятствует внедрению в молодежную среду экстремистских, сектантских, оккультно-эзотерических и иных деструктивных учений и практик» [33, с. 268]. Важно отметить, что знакомство с религиозными традициями в школе не сопровождается обязательным обучением религиозной практике, участием в религиозной жизни и богослужениях, оставляя пространство для самоопределения личности и воспитательной роли семьи. В этом принципиальная разница между катехизаторскими программами, реализуемыми в конфессиональной среде, и культурологическом подходом в светском образовании.

Теологическое просвещение: перспективные направления

В современной педагогике вопросы образования и просвещения рассматриваются как взаимодополняющие, а включение раздела, посвященного просветительской деятельности, в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает значимость такой связи. Просвещение как «нестандартизированный процесс распространения достижений науки и культуры, иных социально значимых сведений среди представителей широких слоев населения»¹ предполагает включение в свою орбиту в том числе знаний о религии.

Религиозная проблематика и ранее была свойственна просветительской деятельности: в отечественной образовательной практике ее спектр простирался от активной деятельности просветителей-атеистов до сдержанной в оценочных суждениях и выявлении собственной позиции ученых-религиоведов. Изменения в образовательных практиках последних нескольких десятилетий коснулись просветительской деятельности в сфере религии (и как институции, и как мировоззренческой системы), что востребовало осмысления ее специфики и отграничения от существующих в конфессиональной традиции миссионерской и катехизаторской деятельности. Различие принципиальное – миссионерская деятельность направлена «на рас-

¹ Модельный закон «О просветительской деятельности» (новая редакция). 2016. Режим доступа: <https://iacis.ru/public/upload/files/1/640.pdf> (дата обращения: 17.02.2022).

пространение информации о своем вероучении среди лиц, не являющихся участниками (последователями) данного религиозного объединения, в целях вовлечения указанных лиц в состав участников (последователей) религиозного объединения»¹, а катехизация – это обучение истинам веры и чину церковной жизни.

Под *теологическим просвещением* мы понимаем деятельность, направленную на распространение знаний о религиозных культурах и их ценностных установках, а также о многообразии религиозного опыта, в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов, не вступающую в противоречие с религиозными учениями ни одной из признанных в Российской Федерации конфессий.

Теологическое просвещение решает мировоззренческие задачи (противостояние постгуманизму), аксиологические задачи (представляет ценности человека и способствует решению задач образования по формированию ценностно-смысловой основы личности), социопсихологические задачи (обеспечивает сохранение культурной и религиозной идентичности в условиях глобализованного мира).

Просветительская деятельность, направленная на знакомство с религиозными основами и традициями, актуализируется в связи с включением в систему образования теологического содержания. Как отмечала Г. Б. Аскарова, «введение в учебно-воспитательный процесс светской общеобразовательной школы религиозного воспитания представляется нежелательным в силу его изначальной мистико-сакральной направленности, в связи с чем и следует вести речь ... о религиозно-этическом просвещении учащихся, суть которого состоит в передаче учащимся системы религиозных знаний, в знакомстве их с различными теологическими концепциями мироздания в целях расширения познавательного кругозора учащихся, формирования умения мыслить и оперировать религиозно-этическими категориями, что в результате способствует формированию нравственно-культурной личности, способной жить в соответствии с нормами общечеловеческой морали» [34, с. 37]. Позволим себе усомниться в прямой зависимости получения знаний и формировании ценностной основы личности, но вектор, указанный автором, логичен и мотивирован.

Продуктивным теологическое просвещение будет при соблюдении ряда условий:

¹Федеральный закон от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» (с изм. и доп., вступ. в силу с 03.10.2021 г.). Статья 24.1. Содержание миссионерской деятельности. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/04154b11ab7aac1f7a3b270b5d034e15009ce83/ (дата обращения: 17.02.2022).

- специалисты, занимающиеся просветительской деятельностью, должны быть компетентны в сфере теологии и религиоведения, знать об особенностях жизни внутри конфессий, о разнообразных религиозных практиках, содействовать межконфессиональному диалогу;
- материалы и тексты, представленные обществу как просветительские, не могут противоречить законодательству Российской Федерации и должны излагаться на понятном светскому человеку языке;
- соблюдение принципов диалога для выстраивания взаимодействия в условиях поликультурности и многоконфессиональности обеспечивает открытость и доступность информации, уважение и толерантное отношение к позиции *другого*.

Принципы теологического просвещения:

- ориентация на идеалы гуманизма (оговоримся, что гуманистические идеалы – ценность человека и человечность – в той или иной степени свойственны современному взгляду на мир и человека, и в контексте просветительской практики могут рассматриваться как значимые не только для христианства, но и для других конфессий);
- адресность: учет специфики интересов и познавательных потребностей различных категорий населения (дифференцированный подход);
- научная достоверность предлагаемых для освоения сведений, соответствие распространяемых знаний современному уровню развития религиоведения;
- доступность: учет возможностей (способность и готовность) аудитории воспринять и освоить сообщаемые знания и сведения;
- учет многообразия ценностных устремлений и ориентаций аудитории, на которую направлена деятельность;
- тесное взаимодействие с образовательными, научными и конфессиональными структурами и институциями;
- учет социокультурных реалий этнических и региональных сообществ;
- учет общегосударственных интересов.

Теологическое просвещение носит по преимуществу культурологическую направленность и использует известные формы научного книгоиздания, актуализирует потенциал масс-медиа, возможности медиаобразования в цифровой среде, чтобы формировать положительный эмоциональный фон, на котором происходит получение информации о религии и деятельности конфессий, обеспечивая положительное восприятие человеком своих близких и самого себя как носителей культуры. Тем самым происходит успешное усвоение ценностно-нормативной основы культуры, готовность транслировать ее ценности.

В условиях активно развивающейся цифровой культуры теологическое просвещение приобретает особый смысл. Выделим направления теологического просвещения, которые сегодня видятся нам наиболее перспективными:

– *информационно-просветительское направление*, предоставляющее доступ к знаниям о сущности религии, ее формах, истории и современном существовании конфессий, религиозном и культурном наследии, многообразии религиозного опыта широким слоям населения, вне зависимости от их религиозной принадлежности. Основными принципами реализации этого направления являются: доступность и свободный характер изложения информации, интенсивность содержания, отсутствие жесткой регламентации освоения предлагаемой информации, гибкость реакции на запросы и интересы потребителей, актуальность. В качестве инструментов используются технологии масс-медиа;

– *научно-просветительское направление* ориентировано на целенаправленное распространение и популяризацию научных знаний о религиозной жизни общества, основах религий, об особенностях и взаимозависимости сфер духовного производства (религии, науки, искусства), о связи мифа и религии, о сущности религиозности, о государственной политике в отношении религиозных организаций; раскрывает понятие свободы совести; адаптирует для широкой публики научные исследования в области исторического развития религий, определяющие отношения «религия и семья», «религия и этнос», «религия и социум»; оказывает содействие диалогу религиозных и нерелигиозных мировоззрений. Реализуется через просветительские программы, лектории, мастер-классы, дискуссионные площадки, в рамках которых акцент делается на антропологическом, социологическом и социокультурном аспектах изучения религии в обществе, в т.ч. с использованием онлайн-площадок;

– *культурно-просветительское направление* включает деятельность по сохранению, распространению и преумножению духовно-нравственных и эстетических ценностей человечества, которая реализуется в формах неформального (дополнительного) и информального (в повседневной жизни, в свободное время) образования, художественно-творческих и досуговых практиках. Включает мероприятия познавательно-развлекательного характера, организуемые с целью популяризации религиозных традиций и праздников (фестивали, гуляния, творческие гостиные, творческие лаборатории, тематические вечера и встречи) и/или знакомства с религиозным искусством (выставки, концерты, творческие встречи с деятелями культуры, читательские и зрительские конференции) в реальном (физическом) или виртуальном пространствах.

Среди форм теологического просвещения важное место отводится медиапрактикам, которые реализуются в медиaprостранстве:

– просветительская деятельность в Сети, направленная на широкие слои населения и носящая культурологическую направленность. Медиапрактики: от комментариев к событиям, связанным с церковным календарем, до сетевых сообществ и сайтов, посвященных знакомству с основами религиозной картины мира, исследованиями религиоведов и просто «взыскующих Града» – аудитория небольшая, не всегда мотивированная, бывает случайной; включает в т.ч. студенческую молодежь. Медиаактивности, имеющие целенаправленный на эту группу характер, можно рассматривать как перспективные (особенно, когда речь идет о развитии позитивной идентичности). В настоящий момент можно говорить о созданном довольно разноплановом контенте, но он адресован скорее интравертам. Перспективным может стать более интенсивное предложение медиаактивностей через создание собственных медиапроектов: электронных газет, тревел-блогов, электронных ресурсов, посвященных религиозному искусству (в нашем случае – иконописи, церковной архитектуре и пр.). Примером такого рода может служить история забытых/разрушенных храмов и деятельность по их изучению и восстановлению;

– миссионерская деятельность в Сети. Тесно связана с просветительской деятельностью, ее направленность – на достаточно мотивированные группы людей, зачастую уже воцерковленных. Медиапрактики: группы в социальных сетях, которые ведут священники; группы, адресованные родителям и связанные с воспитанием детей на ценностях Православия; конкурсы рисунков/чтецов, фестивали, на которых можно представить собственные видеоролики, посвященные, например, путешествиям-паломничествам, видеоотчеты проведения православного лагеря и пр.

Таким образом, можно говорить о том, что в теологическом просвещении происходит сближение культурно-просветительской деятельности религиозных организаций, образовательных практик и миссионерско-катехизаторской деятельности.

Заключение

Подводя итог, отметим следующее. Теология как сфера научного знания уверенно входит в число социально-гуманитарных наук. Ученые выделяют три уровня понимания сущности теологии: первый восходит к изначальному смыслу Θεός – Бог + λόγος – слово, учение – изначальное Слово Бога, творящее мир; второй определяется как учительское слово Откровения («можно говорить о теологии как о месте чувственной и духовной встре-

чи человека с Богом, как о связи с Ним в религиозной жизни посредством духовного опыта»); третий – «рациональная система знания, организованная по принципам, схожим с принципами других гуманитарных наук» [35, с. 199]. Теология выступает методологическим основанием теологического образования.

Теологическое образование в современном российском образовательном пространстве раскрывается в двух аспектах: как процесс воспитания и обучения, направленный на осмысление и освоение религиозных ценностей и смыслов (мировоззренческое начало) и как процесс и результат реализации ценностных установок в образовательной практике. В этом логика образовательной деятельности в России сближается с европейской традицией связи теологии и образования [36; 37; 38; 39]. Теологическое образование, таким образом, можно рассматривать как специфический интегратор образовательной деятельности, задающий систему координат для самоидентификации личности и реализующийся в разнообразных формах на каждом из уровней образования.

Мы рассматриваем теологическое просвещение как первый уровень теологического образования в широком смысле (мировоззренческие основания) и первый этап теологического образования в узком смысле (знакомство с культурными практиками и теологией как сферой научного знания). Решение в рамках теологического просвещения мировоззренческих, ценностно-ориентирующих и социопсихологических задач способствует формированию позитивной идентичности человека в условиях неопределенности глобального мира. Разнообразие практик теологического просвещения может быть учтено при определении направленности теологического образования, обеспечивая вовлеченность более широких слоев населения. Возможно, это движение по созданию прочной смысловой основы для развития человека и общества.

Список использованных источников

1. Яблоков И. Н. Проблема концептуализации религиоведения как отрасли знания // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 2. С. 98–118. DOI: 10.18522/2070-1403-2017-61-2-61-73
2. Самохин А. Богословом быть обязан: интервью с о. Павлом (Хондзинским) [Электрон. ресурс] // Культура. 08.06.2017. Режим доступа: <https://portal-kultura.ru/articles/symbol-of-faith/162281-bogoslovom-byt-obyazan/> (дата обращения: 17.02.2022).
3. Антонов К. М. Теология как научная специальность // Вопросы философии. 2012. № 6. С. 73–84.
4. Шмонин Д. В. Тайна ответа: введение в рациональную теологию. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. 460 с.

5. Герасимов С. В. Постсекулярность как индикатор расширения и смены концепта реальности // Человек. Культура. Образование. 2017. № 4 (26). С. 47–60.
6. Braidotti R. In Spite of the Times: The Postsecular Turn in Feminism // Theory, Culture and Society. 2008. Vol. 25, № 6. P. 1–24.
7. Agar J. Post-Secularism, Realism and Utopia: Transcendence and Immanence from Hegel to Bloch. London and New York: Routledge, 2014. 256 p. DOI: 10.4324/9781315863023
8. Ferrara A. The separation of religion and politics in a post-secular society // Philosophy & Social Criticism. 2009. № 35 (1-2). P. 77–91. DOI: 10.1177/0191453708098755
9. Узланер Д. Постсекулярный поворот. Как мыслить о религии в XXI веке. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2020. 416 с.
10. Цыплаков Д. А. К вопросу об изучении российской постсекулярности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Т. 18. № 3. С. 234–244.
11. Орлов М. О. Традиционные духовные ценности в постсекулярном обществе как предмет рефлексии российской и зарубежной гуманитарной науки: источниковедческий и методологический анализ // Историческая память в теории и социокультурной практике: грани трансформаций и потенциал осмысления: Материалы IX Международной научной конференции, Саратов, 23 апреля 2021 года. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. С. 700–707.
12. Куликов Г. Я. Противоречия постсекулярной культуры: эпистемологические и этико-религиозные аспекты // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 114–123.
13. Алфеев Г. В. Теология в гуманитарном образовательном пространстве: становление отрасли // Теология и образование. 2018. № 1. С. 19–28.
14. Алфеев Г. В. Теология в перспективе современной науки, культуры, просвещения: итоги и задачи // Теология и образование. 2020. № 3. С. 23–31.
15. Аванесов С. С. Теология в современном российском университете: вызовы и ответы // Теология и образование. 2019. № 2. С. 26–29.
16. Гутнер Г. Б. Теология и идентичность. Замечания о месте теологии в современном образовании // Теология и образование. 2018. № 1. С. 93–102.
17. Ершова И. И. Теология или «богословие 2.0»? // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2020. № 1. С. 93–108.
18. Катасонов В. Н. Богословие, философия и наука // Теология и образование. 2018. № 1. С. 442–446.
19. Польсков К. О. Два понимания терминов «богословие» и «теология»: традиция и современные вызовы // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16, № 2. С. 217–227.
20. Смирнов М. Ю. Религиоведение и теология: модусы сосуществования // Теология и образование. 2018. № 1. С. 119–123.
21. Хмелевская С. А. Теология: современные подходы к осмыслению концептуального статуса // Социально-политические науки. 2013. № 2. С. 56–61.
22. Шмонин Д. В. Теология образования: введение в предмет // Вопросы теологии. 2021. Т. 3, № 4. С. 460–477. DOI: 10.21638/spbu28.2021.401
23. Эбакян Е. С. ...Ныне Царство Моё не отсюда // Религиоведение. 2016. № 1. С. 119–132.
24. Мурзина И.Я. Современные проблемы культурологии и образование // Образование и наука. 2012. № 9 (98). С. 106–116.

25. Murzina I. Ya. Cultural Turn In Education: Perspective Model And The Realities Of Life // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (НРЕРА 2019), Ufa, 15–16 ноября 2019 года. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, 2019. P. 735–742.
26. Зборовский Г. Е., Костина Н. Б. К взаимодействию религиозного и светского образования в современных условиях // Социологические исследования. 2002. № 12. С. 107–112.
27. Геранина Г. А. Религиозное и религиоведческое образование: термины и дискуссии // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. № 3 (224). С. 106–109.
28. Бокова О. А. Дискуссия о теологии в российской высшей школе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. Т. 2. № 4. С. 194–201.
29. Омельченко Е. А. Теология в педагогическом вузе: Каким может быть вклад теологических дисциплин в подготовку учителя? // Теология и образование. 2018. № 1. С. 225–229.
30. Федоров А. А. Теологическое образование в НГПУ им. К. Минина // Теология и образование. 2018. № 1. С. 547–551.
31. Человенко Т. Г. Образовательная программа по университетской теологии: теоретико-методологические особенности и педагогические условия реализации // Вопросы теологии. 2020. Т. 2, № 3. С. 490–501. DOI: 10.21638/spbu28.2020.308
32. Алфеев Г. В., Кырлежев А. И. Богословие в Церкви и в светском университете: особенности и проблемы // Вопросы теологии. 2021. Т. 3, № 2. С. 130–145. DOI: 10.21638/spbu28.2021.201
33. Шкурин А. В. Концептуальные задачи в сфере развития преподавания религиозных культур в российской школе // Теология и образование. 2018. № 1. С. 263–273.
34. Аскарова Г. Б. Религиозно-этическое просвещение учащихся в светской школе // Педагогика. 2005. № 1. С. 37–44.
35. Гаврилов И. Б. О ценностной основе образовательной парадигмы. Отзыв на монографию: Шмонин Д. В. Тайна ответа: введение в рациональную теологию. СПб.: Изд-во СПбПДА; Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 459 с. // Труды кафедры богословия Санкт-Петербургской Духовной Академии. 2021. № 4 (12). С. 194–206. DOI: 10.47132/2541-9587_2021_4_194
36. García Ahumada E. Teología de la Educación. Santiago: Editorial Tiberiades, 2003. 534 p.
37. Hull J. M. Christian Theology and Educational Theory: Can There Be Connections? // British Journal of Educational Studies. Vol. XXIV. June 1976. P. 127–143.
38. Edgar B. The Theology of Theological Education // Evangelical Review of Theology. 2005. Vol. 29, № 3. P. 208–217.
39. Highton M. A Theology of Higher Education. New York: Oxford University Press, 2012. 296 p.

References

1. Yablokov I. N. The problem of conceptualization of religious studies as a branch of knowledge. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = The Humanities and Social Sciences*. 2017; 2: 98–118. DOI: 10.18522/2070-1403-2017-61-2-61-73 (In Russ.)
2. Samokhin A. Obligated to be a theologian: interviewing Father Pavel (Khondzinskij). *Kul'tura = Culture* [Internet]. 2017 June 08 [cited 2022 Feb 17]. Available from: <https://portal-kultura.ru/articles/symbol-of-faith/162281-bogoslovom-byt-obyazan/>
3. Antonov K. M. Theology as a scientific specialty. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*. 2012; 6: 73–84. (In Russ.)
4. Shmonin D. V. Tajna otveta: vvedenie v ratsionalnyu teologiyu = Mystery of the answer: Introduction to rational theology. Saint Petersburg: Herzen University; 2021. 460 p. (In Russ.)
5. Gerasimov S. V. Postsecularity as an indicator of the concept of reality expanding and changing. *Chelovek, kul'tura i obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2017; 4 (26): 47–60. (In Russ.)
6. Braidotti R. In spite of the times: The postsecular turn in feminism. *Theory, Culture and Society*. 2008; 25 (6): 1–24.
7. Agar J. Post-secularism, realism and utopia: Transcendence and immanence from Hegel to Bloch. London and New York: Routledge; 2014. 256 p. DOI: 10.4324/9781315863023
8. Ferrara A. The separation of religion and politics in a post-secular society. *Philosophy & Social Criticism*. 2009; 35 (1-2): 77–91. DOI: 10.1177/0191453708098755
9. Uzlaner D. Postsekulyarnyj povорот. Kak myslit' o religii v XXI veke = Postsecular turn. How to think of religion in the 21st century. Moscow: Gaidar Institute; 2020. 416 p. (In Russ.)
10. Tsyplakov D. A. On studying Russian postsecularity. *Vestnik Russkoj khristianskoj gumanitarnoj akademii = Herald of the Russian Christian Academy for the Humanities*. 2017; 18 (3): 234–244. (In Russ.)
11. Orlov M. O., Ruchin A. V. Traditional spiritual values in postsecular society as a subject of reflection for Russian and foreign humanitarian science. In: *Istoricheskaya pamyat' v teorii i sotsiokul'turnoj praktike. Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii = Historical Memory in Theory and Socio-Cultural Practice. Proceedings of IX International Scientific Conference*; 23 Apr 2021; Saratov. Ed. by A. V. Baranova, Mnogoletnyaya Ye. N. Saratov: Publishing House Saratovskij Istochnik; 2021. p. 700–707. (In Russ.)
12. Kulikov G. Ya. Contradictions of postsecular culture: Epistemic and ethic-religious aspects. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestiya Tula State University*. 2018; 2: 114–123 (In Russ.)
13. Alfeev G. V. Theology in humanitarian educational environment: Development of the branch. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 19–28. (In Russ.)
14. Alfeev G. V. Theology in the modern scientific, cultural and educational prospective. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2020; 3: 23–31. (In Russ.)
15. Avanesov S. S. Theology in modern Russian university: Challenges and responses. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2019; 2: 26–29. (In Russ.)
16. Gutner G. V. Theology and identity. Notes on the place of theology in modern education. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 93–102. (In Russ.)
17. Yershova I. N. Theology or “divinity 2.0”? *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya = Bulletin of Moscow University. Series 7. Philosophy*. 2020; 1: 93–108. (In Russ.)
18. Katasonov V. N. Theology, philosophy and science. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 442–446. (In Russ.)

19. Pol'skov K.O. Two interpretations of the terms "divinity" and "theology": Traditions and modern challenges. *Vestnik Russkoj khristianskoj gumanitarnoj akademii = Herald of the Russian Christian Academy for the Humanities*. 2015; 16 (2): 217–227. (In Russ.)
20. Smirnov M. Yu. Religious studies and theology: Modes of co-existence. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 119–123. (In Russ.)
21. Khmelevskaya S. A. Theology: Contemporary approaches to comprehension of the conceptual status. *Sotsial'no-politicheskie nauki = Socio-Political Sciences*. 2013; 2: 25–61. (In Russ.)
22. Shmonin D. V. Theology of education: introduction to the subject. *Voprosy teologii = Issues of Theology*. 2021; 3 (4): 460–477. DOI: 10.21638/spbu28.2021.401 (In Russ.)
23. Elbakyan Ye. S. ...But now my kingdom is not of this world. *Religiovedenie = Religious Studies*. 2016; 1: 119–132. (In Russ.)
24. Murzina I. Ya. Modern problems of cultural studies and education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2012; 9 (98): 106–116. (In Russ.)
25. Murzina I. Ya., Zhukova Ye. D. Cultural turn in education: Perspective model and the realities of life. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019)*; 15–16 Nov 2019; Ufa. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah; 2019. p. 735–742.
26. Zborovskij G. Ye, Kostina N. B. On interaction of religious and secular education in present-day conditions. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2002; 12: 107–112. (In Russ.)
27. Geranina G. A. Religious and theological education: Terms and discussion. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo univrsiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo = Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: Philosophy. Sociology. Law*. 2016; 3 (224): 106–109. (In Russ.)
28. Bokova O. A., Karandashov V. D. Discussion on theology in Russian higher education. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Bulletin*. 2015; 4: 194–201. (In Russ.)
29. Omel'chenko Ye. A., Teplova Ye. F. Theology in pedagogical university: What can theological disciplines contribute to teachers' training? *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 225–229. (In Russ.)
30. Fyodorov A. A. Theological education in Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 547–551. (In Russ.)
31. Chelovenko T. G. University educational program on theology: Theoretical methodological features and pedagogical conditions of implementation. *Voprosy teologii = Issues of Theology*. 2020; 2 (3): 490–501. DOI: 10.21638/spbu28.2020.308 (In Russ.)
32. Alfeev G. V., Kyrlezhev A. I. Divinity in church and at a secular university. *Voprosy teologii = Issues of Theology*. 2021; 3 (2): 130–145. (In Russ.)
33. Shkurin A. V. Conceptual objectives in the development of teaching religious cultures in Russian schools. *Teologiya i obrazovanie = Theology and Education*. 2018; 1: 263–273. (In Russ.)
34. Askarova G. B. Religious and ethic enlightenment for secular school students. *Pedagogika = Pedagogics*. 2005; 1: 37–44. (In Russ.)
35. Gavrilov I. B. On the axiological basis of an educational paradigm. Review on the monograph by D. V. Shmonin. *Mystery of the answer: introduction to rational theology. Trudy*

kafedry bogosloviya Sankt-Peterburg Dukhovnoj Akademii =Proceedings of the Department of Theology of St. Petersburg Theological Academy. 2021; 4 (12): 194–206. DOI: 10.47132/2541-9587_2021_4_194 (In Russ.)

36. García Ahumada E. Teología de la Educación. Santiago: Editorial Tiberiades; 2003. 534 p. (In Spanish)

37. Hull J. M. Christian theology and educational theory: Can there be connections? *British Journal of Educational Studies*. June 1976; XXIV: 127–143.

38. Edgar B. The theology of theological education. *Evangelical Review of Theology*. 2005; 29 (3): 208–217.

39. Highton M. A theology of higher education. New York: Oxford University Press; 2012. 296 p.

Информация об авторах:

Мурзина Ирина Яковлевна – доктор культурологии, профессор, директор Института образовательных стратегий; ORCID 0000-0002-7635-0571, ResearcherID E-4981-2018; Екатеринбург, Россия. E-mail: Instos-ekb@yandex.ru

Симбирцева Наталья Алексеевна – доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии, социологии и культурологии Уральского государственного педагогического университета. ORCID 0000-0002-5902-845X, ResearcherID AGQ-1271-2022; Екатеринбург, Россия. E-mail: simbirtseva.nat@yandex.ru

Вклад соавторов:

И. Я. Мурзина – постановка проблемы исследования, выработка методологической стратегии исследования, сбор информации, анализ данных, обобщение результатов.

Н. А. Симбирцева – уточнение задач, теоретический анализ проблемы исследования в отечественной и зарубежной традиции, теоретический анализ результатов исследования, верификация статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 09.02.2022; поступила после рецензирования 03.07.2022; принята к публикации 06.08.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina Ya. Murzina – Dr. Sci. (Cultural Studies), Professor, Director, Educational Strategies Institute; ORCID 0000-0002-7635-0571, ResearcherID E-4981-2018; Ekaterinburg, Russia. E-mail: Instos-ekb@yandex.ru

Natal'ya A. Simbirtseva – Dr. Sci. (Cultural Studies), Associate Professor, Head of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-5902-845X, ResearcherID AGQ-1271-2022; Ekaterinburg, Russia. E-mail: simbirtseva.nat@yandex.ru

Contribution of the authors:

I. Ya. Murzina – statement of the research problem, development of a methodological research strategy, collection of information, data analysis, generalisation of results.

N. A. Simbirtseva – clarification of objectives, theoretical analysis of the problem of research in Russian and foreign science, theoretical analysis of the research results, verification of the article.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 09.02.2022; revised 03.07.2022; accepted for publication 06.08.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-33-63

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

А. М. Жанбурбаева¹, Э. К. Брейтигам²

*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия.
E-mail: ¹adiya_r_kz@mail.ru; ²bekle@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Стремительно растущие темпы обновления содержания образования, информатизация и гуманизация процесса обучения вносят изменения и в подходы к организации образовательной деятельности учащихся. Особенно остро эта проблема стала ощутима в период пандемии 2020 года, когда общеобразовательные школы стали массово переходить на дистанционный формат обучения.

Целью исследования является анализ результативности педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в школах Казахстана в период пандемии.

Методология, методы и методики. Для достижения поставленной цели было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором приняли участие 196 учащихся и 20 учителей общеобразовательных школ района Алтай Восточно-Казахстанской области Республики Казахстан. Методологической основой исследования являются: личностно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, А. С. Выготский, С. А. Рубинштейн), системный (В. Г. Афанасьев, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) и аксиологический (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач) подходы. Ведущими теоретическими методами исследования стали анализ психолого-педагогической литературы, передового педагогического опыта, диссертационных работ и научных исследований. Основными эмпирическими методами исследования были педагогический эксперимент, опрос и наблюдение. Для оценки полученных результатов исследования использовались диагностические и статистические методы.

Результаты. Определены педагогические условия становления учебно-исследовательской деятельности учащихся (комплексное использование методов решения учебно-исследовательских задач; создание проблемных ситуаций; применение метода проектов; использование средств развития критического мышления (специальные вопросы, анализ ситуаций, рефлексивное эссе); организация деятельности учащихся на уроке в последовательности: совместная деятельность → самостоятельная деятельность и самостоятельная деятельность → совместная деятельность; организация специальных интеллектуальных игр; изучение спецкурсов). Выделены структурные компоненты учебно-исследовательской

деятельности (мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный), представлен анализ результатов опытно-экспериментального исследования (повышение уровня развития мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов учебно-исследовательской деятельности). Сформулированы критерии оценки результативности процесса становления учебно-исследовательской деятельности учащихся. Критериями оценки мотивационного компонента нами были определены ведущие мотивы учения: от внешних и социальных до познавательных мотивов. Критериями оценки когнитивного компонента определено понимание учащимися текста учебно-исследовательской задачи, а также понимание вопроса, правильный и рациональный способ решения. Критериями оценки деятельностного компонента выступают умения и навыки учащихся, приобретенные в результате осуществления учебно-исследовательской деятельности. Критериями оценки развития личностного компонента определены соотношение уровней саморегуляции, самоорганизации, самообразования и саморазвития учащихся.

Научная новизна. Выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия становления учебно-исследовательской деятельности, доказана их результативность в период пандемии.

Практическая значимость. Результаты исследования носят междисциплинарный характер и могут быть использованы при организации процесса обучения среди учащихся 5-11 классов общеобразовательных школ, а также при совершенствовании методической подготовки учителей.

Ключевые слова: педагогические условия, становление деятельности, учебно-исследовательская деятельность, этапы становления, методы обучения, компоненты учебно-исследовательской деятельности, критерии оценки результативности.

Для цитирования: Жанбурбаева А. М., Брейтигам Э. К. Учебно-исследовательская деятельность учащихся: создание эффективных педагогических условий в период пандемии // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 33–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-33-63

EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS: CREATING EFFECTIVE PEDAGOGICAL CONDITIONS DURING THE PANDEMIC

A. M. Zhanburbayeva¹, E. K. Breitigam²

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia.

E-mail: ¹adiya_r_kz@mail.ru; ²bekle@yandex.ru

Abstract. Introduction. The rapidly growing pace of updating the content of education, informatisation and humanisation of the learning process are also changing the approaches to organising the educational activities of students. This problem became especially acute during the 2020 COVID-19 pandemic, when general education schools began to massively switch to distance learning.

Aim. The research aims to analyse the effectiveness of the pedagogical conditions for the formation of educational and research activities of students in schools in Kazakhstan during the pandemic.

Methodology and research methods. To achieve this goal, the authors conducted an experimental study, which involved 196 students and 20 teachers of secondary schools of the Altai district of the East Kazakhstan region of the Republic of Kazakhstan. The research methodological framework is based on the following approaches: personality-oriented and activity-based (B .G. Ananiev, L. S. Vygotsky, S. L. Rubinshtein), systemic (V. G. Afanasiev, V. N. Sadovsky, E. G. Yudin) and axiological (K. A. Abulkhanova, A. G. Asmolov, A. A. Derkach). The leading theoretical research methods were the analysis of psychological and pedagogical literature, advanced pedagogical experience, dissertations and scientific research. The main empirical research methods were a pedagogical experiment, survey and observation. Diagnostic and statistical methods were used to evaluate the results of the study.

Results. The pedagogical conditions for the formation of educational and research activities of students are determined (complex use of methods for solving educational and research problems; creation of problem situations; application of the project method; use of means for the development of critical thinking (special questions, situation analysis, reflective essay); organisation of students' activities at the lesson in the following order: joint activity → independent activity and independent activity → joint activity, organisation of special intellectual games, study of special courses). Motivational, cognitive, activity and personal components of educational and research activities were identified. The authors presented the analysis of the results of the experimental study (the increase in the level of development of motivational, cognitive, activity and personal components of educational and research activities). The criteria for evaluating the effectiveness of the process of formation of educational and research activities of students were formulated. The criteria for evaluating the motivational component were determined as the leading motives of learning: from external and social to cognitive motives. The criteria for evaluating the cognitive component determined students' understanding of the text of the educational and research task, as well as understanding the issue, the correct and rational way of solving it. The criteria for evaluating the activity component were the skills and abilities of students acquired as a result of educational and research activities. The criteria for assessing the development of the personal component determined the ratio of the levels of self-regulation, self-organisation, self-education and self-development of students.

Scientific novelty. The pedagogical conditions for the formation of educational and research activities have been identified, theoretically substantiated, and their effectiveness during the pandemic period has been proven.

Practical significance. The research results are interdisciplinary in nature and can be used to organise the learning process among students in grades 5–11 of general education schools, as well as to improve teacher methodology training.

Keywords: pedagogical conditions, formation of activity, educational and research activity, stages of formation, teaching methods, components of educational and research activity, performance evaluation criteria.

For citation: Zhanburbayeva A. M., Breitigam E. K. Educational and research activities of students: creating effective pedagogical conditions during the pandemic. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 33–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-33-63

Введение

Условия, в которых сегодня находится система образования многих стран, предъявляют новые требования к обучающимся всех уровней. Основными задачами современного образования являются направленность на личность учащегося и, в частности, развитие его творческого потенциала.

Для этого педагогическим коллективом должны быть созданы специальные условия, такие, например, как создание благоприятной и комфортной ситуации на уроке, использование активных методов обучения, планирование работы на уроке с учетом индивидуальных особенностей учащихся и т. д.

В качестве основных направлений развития образования В. А. Далингером определены гуманизация, гуманитаризация и информатизация [1]. При организации процесса обучения учитель, используя различные приемы и методы, создает такие условия на уроке, чтобы знания конструировались учеником самостоятельно или в совместной деятельности. При этом огромную роль в процессе познания играет мотивация учения. Правильное использование личного опыта учащегося, полученного в результате взаимодействия с окружающей действительностью или в процессе общения, является основой для прочности усвоения учебного материала.

Введение нового образовательного стандарта стимулирует учителя к профессиональному и методическому росту. Современные подростки очень активны, любознательны и информационно насыщены, поэтому основной задачей учителя, по мнению С. И. Поздеевой и Е. А. Румбешта, становится поиск необходимых приемов и методов, способствующих не только развитию универсальных учебных действий, но и повышению мотивации учения школьников [2].

Современное образование не ограничивается только «приростом» знаний и умений учащихся, оно направлено на развитие возможностей учащегося взаимодействовать с окружающим миром и социумом (умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение добывать знания и учиться на протяжении всей жизни). В основу такого образования заложен гуманистический подход, главной целью которого является вовлечение ученика в процесс познания. Ученик при этом должен достигнуть понимания собственной значимости, создания собственной картины мира и нахождения места собственного Я в этом мире. Иными словами, главной целью современного образования становятся личность ученика и ее развитие.

Современное образование, в нашем понимании, направлено на создание условий для достижения учащимися саморегуляции, самоорганизации, самообразования и саморазвития. Развитие не только самостоятельности, но и развитие умения переходить от совместного и коллективного обучения

к самостоятельному должно стать одной из основных задач современного процесса обучения.

Дистанционный формат обучения, к которому были вынуждены перейти школы многих стран мира, в том числе России и Казахстана, требует от учащихся большей подготовленности в сравнении с традиционным форматом обучения. Во время вынужденного перехода к дистанционному обучению в период пандемии 2020 года многие педагоги ощутили не только неподготовленность системы образования к дистанционному формату обучения, но и неподготовленность учащихся.

Т. Y. Kim, Y. Kim, J. Y. Kim [3], Е. С. Попова [4] отмечают низкий уровень мотивации к учению и самостоятельности учащихся, отсутствие у большинства учащихся стремления к саморазвитию, что связано с различными факторами, в том числе эмоциональным состоянием обучающихся, их потребностями, социальным окружением и др. В частности, в казахстанских школах с введением обновленного содержания образования повысилась сложность и научность изучаемых дисциплин, что также повлияло на мотивацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Наряду с возрастающей актуальностью проблемы развития учебно-исследовательской деятельности учащихся наблюдается недостаточная изученность проблемы организации процесса обучения в новых условиях с целью достижения учащимися необходимого уровня саморазвития. В ряде случаев данный вид деятельности рассматривается только как внеурочная, в связи с этим отсутствует комплексный и системный подход к работе с учащимися. Даже успешный ученик может быть «наполнен» умениями и навыками, но не способен определить взаимосвязь изучаемого в различных областях знаний, перенести личный опыт учения с одной области в другую, а также переключиться с коллективного обучения на самостоятельное. А именно эти умения предполагают достижение учащимися самообразования.

Цель данной статьи заключается в анализе результативности педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в школах Казахстана в период пандемии.

Исследовательские вопросы:

- Существует ли комплексный подход к развитию учебно-исследовательской деятельности обучающихся?

- Какие необходимо создать условия для успешного становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в период пандемии?

Гипотеза исследования: специально созданные педагогические условия для становления учебно-исследовательской деятельности учащихся будут способствовать результативности процесса обучения в период пандемии.

Ограничения исследования: апробация педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности проводилась в 5–11 классах общеобразовательных школ. Результативность использования педагогических условий, выявленных в процессе исследования, для учащихся других возрастных групп не доказана.

Обзор литературы

Анализ научных статей, опубликованных в журналах, входящих в международную базу данных Scopus и Web of Science, за последние 10 лет, свидетельствует о возрастании интереса к проблеме развития исследовательской деятельности обучающихся разных уровней – от дошкольного возраста до студенчества (в большинстве случаев развитие исследовательской деятельности магистрантов, аспирантов и молодых ученых). Однако количество статей, посвященных данной проблеме и опубликованных в последние 5 лет, резко сократилось, что вероятнее всего связано со сложностью развития учебно-исследовательской деятельности в условиях стандартизации образования.

В результате анализа научных статей мы смогли выявить ряд условных направлений исследования. В первое направление мы включили работы, посвященные изучению развития учебно-исследовательской деятельности у различных возрастных категорий – от младших школьников до студентов вузов и будущих педагогов. Так, например, U. B. Akhatayeva с коллегами [5] изучили проблему развития исследовательской деятельности младших школьников. Они считают, что развитие синтезирующих, обобщающих, систематизирующих и других мыслительных операций способствует формированию коммуникативной компетенции, развитию саморегуляции у учащихся и их творческих способностей. При организации процесса обучения необходимо использовать диалогический подход, субъективный опыт учащихся и творческие задания. Б. В. Сергеева и А. С. Станина [6] описали опыт развития исследовательских компетенций у младших школьников в экологическом воспитании. Авторы рекомендуют организовать деятельность школьников таким образом, чтобы во взаимодействии в рамках внеклассной работы они не только получали необходимый запас знаний, но и учились добывать их самостоятельно в процессе проведения мини-исследований.

О. А. Малетина и В. А. Цыбанева [7] изучили специфику организации учебно-исследовательской деятельности в средней и старшей школе, которая, по мнению авторов, заключается в формировании правильного взгляда

на научную работу. Авторы предлагают развивать учебно-исследовательскую деятельность во внеурочной деятельности через учебно-исследовательские проекты учащихся. Изучению вопроса повышения эффективности процесса обучения в школе посвящены научные труды и Е. В. Соболевой, Т. Н. Суворовой, Н. Н. Векуа, А. В. Василенко [8]. Авторами исследована проблема использования различных игровых платформ при онлайн-обучении и влияние их на результаты обучения школьников. В результате исследования была подтверждена эффективность использования игр при обучении и их влияние не только на качество образовательных результатов, но и на развитие цифровой компетенции и исследовательской деятельности школьников. Вопросам использования веб-платформ и онлайн-инструментов при организации деятельности учащихся посвящены и труды С. Z. Rădulescu [9].

Развитию учебно-исследовательской деятельности студентов посвящено очень много работ. Например, Е. Politsinskaya, V. Lizunkov, O. Ergunova [10] предлагают организовывать исследовательскую деятельность студентов высших учебных заведений через использование индивидуальных маршрутов. Авторы исследовали вопрос использования принципов индивидуализации и дифференциации для развития у студентов не только профессиональных компетенций, но и навыков самоорганизации и самоконтроля собственного процесса обучения. Z. Qiang, A. G. Obando, Y. Chen, C. Ye [11] предложили несколько основных элементов активного обучения студентов в период пандемии, когда университеты всего мира перешли на дистанционный формат обучения. Переход к такому формату обучения несет за собой множество проблем, в том числе вопрос правильной и безопасной организации лабораторных исследований студентов. В качестве важнейших методов исследовательской деятельности студентов авторами выделены проблемный обзор литературы, использование виртуальных научных ресурсов для визуализации лабораторных экспериментов, выполнение отдельных исследований в домашних условиях с соблюдением безопасности и изучение студентами новейших технологий в области информатизации и цифровизации. Несмотря на то что данные методы исследовательской деятельности были предложены студентам для проведения лабораторных исследований, все эти методы можно использовать и школьникам в рамках изучения отдельных дисциплин не только в условиях дистанционного обучения, но и при подготовке к занятиям в традиционном штатном формате. Опыт развития исследовательской деятельности студентов на основе проектного обучения представлен в трудах Д. А. Трищенко [12]. При этом деятельность на занятии может быть организована двумя способами: проведение традиционного занятия, направленного на усвоение общих способов действий, и занятие, где студенты самостоятельно разрабатывают проекты и представляют их.

Работа над проектом требует от студентов командной деятельности, творческого подхода, и способствует развитию самоорганизации и самодисциплине. В. Ю. Стромов и П. В. Сысоев [13] разработали модель организации научно-исследовательской деятельности студентов, которая включает в себя шесть уровней (от студенческих лабораторий, кружков и секций до международного уровня). Авторы считают, что для большей эффективности необходимо организовывать деятельность студентов на всех уровнях.

В первое направление исследований мы включаем и работы, посвященные вопросу подготовки будущих учителей к организации учебно-исследовательской деятельности. Так, А. В. Шкерина, О. В. Берсенева, М. А. Кейв [14] предложили модель подготовки будущих педагогов к междисциплинарным исследованиям на основе решения междисциплинарных задач. Т. А. Строкова и А. М. Волосникова [15] исследовали проблему качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности. В рамках исследования были разработаны учебные программы курсов, направленных на освоение методологических основ исследовательской деятельности, с использованием на занятиях исследовательских заданий. Т. А. Строкова [16] разработала критериально-диагностический инструментарий по оценке качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности.

Для развития исследовательской деятельности студентов Т. Y. Gorskaya, I. I. Golovanova, R. S. Khammatova, A. E. Polichka, L. N. Romanchenko [17] в своей статье описывают опыт использования проектно-кейсовой технологии. За счет решения практико-ориентированных задач повышается уровень развития не только профессиональных компетенций студентов, но и уровень исследовательской деятельности в целом. J. Bauer [18] исследует проблему преподавания нанотехнологий студентам вузов на основе исследовательских идей. Работая в парах, студенты изучают новейшие нанотехнологии, в процессе работы предлагают собственные идеи по развитию данного направления. Это способствует не столько расширению знаний о нанотехнологиях, сколько развитию критического и научного мышления. Для развития исследовательской деятельности магистрантов Y. Cao, G. I. Kirilova, M. L. Grunis [19] организуют их совместную деятельность по работе над проектами. Авторы считают, что совместная деятельность при организации исследования за счет продуктивного обмена информацией способствует достижению результативности обучения.

Второе направление исследований, которое было выделено нами в процессе теоретического исследования, включает в себя статьи, в которых представлен опыт организации или развития учебно-исследовательской деятельности в рамках изучения одного предмета или цикла предметов. Например, В. В. Панькина, Н. В. Жукова, Д. Е. Синичкин [20] исследуют проблему

формирования учебно-исследовательской деятельности учащихся на основе самостоятельной работы на уроках химии с элементами исследования, где учащиеся учатся определять проблему, формулировать гипотезу, находить пути решения поставленной проблемы, оценивать их эффективность.

Научные труды R. D. Kirk, M. A. Carro, C. Wu, M. J. Aldine, A. M. Whar-ton, D. G. Goldstein, M. E. Rosario, G. M. Gallucci, Y. Zhao, E. Leibovitz, M. J. Bertin [21] также посвящены изучению вопроса развития исследовательских компетенций учащихся при изучении химии. Авторы в своей статье представили опыт организации исследования с учащимися по созданию библиотеки химического скрининга. Практические занятия учащихся в специальных лабораториях позволили достичь им хороших результатов в обучении, в частности расширить знания о методологии исследования, анализе и биологической оценке растительных экстрактов.

Исследование А. К. Topalsan [22] направлено на поиск эффективных приемов и методов обучения на основе аргументации для проведения учащимися исследований при изучении естественных наук. Приобретенные в процессе экспериментальных учебных действий умения и навыки учащиеся смогут применить как на уроках, так и при проведении исследований в виртуальных лабораториях. Использование исследовательских вопросов в процессе обучения и аргументации решений и выводов способствуют повышению результативности процесса обучения.

Изучению проблемы развития проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках экологии посвящены труды В. А. Адамантовой [23]. Основным критерием успешности в экологическом образовании автор выделяет самостоятельность учащегося и активность познания, которую он проявляет не только при выборе темы, но и при проведении исследования. Проектно-исследовательская деятельность при этом выступает в качестве способа раскрытия творческих способностей учащихся.

А. В. Брехова, А. А. Бражникова [24] изучили вопрос развития исследовательской деятельности учащихся на уроках технологии на основе формирования коммуникативной компетенции. В качестве основных методов обучения, раскрывающих творческие и исследовательские способности учащихся, авторы выделяют дискуссионные беседы, мини-проекты, проведение внеклассных мероприятий. Н. В. Позднякова, А. А. Осипова, А. Н. Мишина [25] в своем исследовании разработали специальные упражнения на формирование тех или иных компетенций (этимологической, коммуникативной и др.) с использованием игровых технологий на уроках русского языка. Создание проблемных ситуаций на уроке, формирование исследовательских умений в процессе работы над специально разработанными упражнениями являются, по мнению авторов, основой для повышения эффективности процесса обучения.

Третье направлений исследований посвящено изучению влияния метода проектов на развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Опыт использования метода проектов на уроках математики в 6 классе описывают в своей работе Р. М. Gorev, N. V. Telegina, L. Z. Karavanova, S. S. Feshina [26]. Прохождение учащимися всех этапов исследования (от организационного до заключительного, на котором учащиеся проводят самоанализ проектной деятельности), по мнению авторов, способствует не только развитию самостоятельности и самоорганизации, но и повышению эффективности процесса обучения. В качестве основного приема обучения авторы используют решение ребусов и различных головоломок, которые развивают логическое, критическое и абстрактное мышление, пространственное воображение, комбинаторные способности.

Е. А. Линева, Е. Г. Котова, Е. Б. Савельева, А. В. Леонтьева [27] исследовали проблему влияния проектной деятельности на результаты обучения при изучении английского языка. При этом обязательными условиями являются не только учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, но и соответствие темы проекта личным интересам учащегося, а также соответствие языковому уровню ученика. Использование метода проектов на уроках английского языка позволило достичь не только положительной динамики качества знаний учащихся, но и повышению мотивации к изучению предмета. Проблему использования метода проектов при изучении английского языка исследовали S. E. Drovosekov, R. G. Sakhieva [28]. Практическое исследование показало, что проектная деятельность способствует развитию монологической и диалогической речи, развитию исследовательских умений учащихся, и как результат – повышению результативности процесса обучения.

С. Г. Шулежкова и А. М. Максимова [29] настаивают на том, что метод проектов нельзя принимать как универсальный способ развития учебно-исследовательской деятельности при изучении гуманитарных дисциплин в вузе. Авторы считают, что использование метода проектов должно сопровождаться другими инновационными подходами к организации процесса обучения, так как в процессе создания проекта у учащихся не могут сформироваться фундаментальные теоретические знания.

Проблеме развития исследовательской деятельности учащихся через использование метода проектов посвящены труды С. В. Ивановой и А. С. Пастуховой [30]. Они раскрывают всю важность использования данного метода обучения, указывая на регулирование сферы личных интересов с помощью проектов, поддержку политики государства и направленность на повышение уровня жизни населения. Ключевой задачей современного образования авторы называют направленность на личность учащегося, одним из способов реализации которой является метод проектов.

Формы и методы организации процесса обучения с целью развития учебно-исследовательской деятельности учащихся, рассмотренные указанными выше авторами, разнообразны и в процессе исследования доказана их результативность в рамках изучения узкой дисциплины. Однако не изучен вопрос их использования при изучении различных дисциплин, поэтому говорить об их межпредметности нет возможности.

Методология и методы исследования

Основой нашего исследования стали следующие методологические подходы: личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), в котором деятельность трактуется как условие приобретения знаний и личного опыта учебно-исследовательской деятельности учащихся; системный подход (В. Г. Афанасьев, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) заключается в том, что процесс становления учебно-исследовательской деятельности рассматривается как система; аксиологический подход (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач) определяет саморазвитие и индивидуальный личностный рост учащегося как актуальную ценность инновационного образования.

Теоретической основой исследования являются основы теории развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина¹, некоторые аспекты теории исследовательского обучения, концепция педагогики совместной деятельности Г. Н. Прокументовой², метод проектов и технология развития критического мышления.

В качестве диагностических методов исследования нами был подобран комплекс методик для оценки результативности проведенного исследования в соответствии с определенным нами содержанием компонентов учебно-исследовательской деятельности и характеристикой уровней ее становления у учащихся. Для оценки личностного компонента были использованы школьный тест умственного развития (ШТУР II) (К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, М. К. Акимова, В. Г. Зархин, Г. П. Логинова, В. Т. Козлова, А. М. Раевский)³, опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой⁴,

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: Интор, 1996. 544 с.

² Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания в исследовательской деятельности педагогов школы. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1994. 41 с.

³ Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. Москва: Изд-во УРАО, 1997. 304 с.

⁴ Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. Москва: Когито-Центр, 2015. 304 с.

опросник самоорганизации деятельности (ОСД) (Е. Ю. Мандрикова)¹. Для оценки деятельностного и когнитивного компонентов проводились диагностические работы по предметам. Для оценки мотивационного компонента использовалась методика изучения мотивации учения подростков, старших подростков и старшеклассников (М. Лукьянова)².

Опытно-экспериментальной базой исследования стали несколько школ района Алтай, Восточно-Казахстанской области, Республики Казахстан, среди которых две общеобразовательные городские школы, одна школа-лицей естественно-математического уклона и три сельские школы. В исследовании приняли участие 196 обучающихся среднего и старшего звеньев (с 5 по 11 класс).

Стоит отметить, что в исследовании мы использовали гуманитарный подход и нами не были определены экспериментальные и контрольные группы. Считаем, что важно отслеживать индивидуальные и личностно значимые результаты работы, сравнивая достижения ученика только с его собственными результатами. В связи с тем, что в исследовании приняли участие большое количество учителей (по 3–4 учителя-предметника с каждой школы), удалось осуществить комплексное воздействие на результаты опытно-экспериментальной работы.

Решение о включении нескольких школ в наше исследование оправдано необходимостью изучения вопроса результативности использования предлагаемых педагогических условий не только среди учащихся общеобразовательных городских школ в период пандемии, но и малокомплектных школ (с особыми условиями процесса обучения), а также провести исследование среди более подготовленных учащихся (школа-лицей).

В процессе исследования нами была определена сущность термина «становление учебно-исследовательской деятельности», учитывая ее особенности, специфичность. Термин «становление деятельности» в современном образовании в нашем понимании очень тесно связан с такими характеристиками процесса, как целостность и системность процесса познания. Под целостностью мы понимаем наличие какой-либо составляющей, объединяющей все дисциплины. Эта составляющая может включать в себя обобщенные приемы действий, общие методы познания, универсальные научные термины и обозначения, которые обеспечивают понимание.

Становление учебно-исследовательской деятельности обучающихся – это процесс приобретения новых качеств и признаков, обладающий

¹ Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.

² Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: методическое пособие. Ч. 3: Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами. Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. 32 с.

свойством цикличности, целостности и систематичности. Целью процесса в период пандемии является достижение учащимися саморегуляции, самоорганизации, самообразования и саморазвития.

Раскроем сущность структурных компонентов учебно-исследовательской деятельности. N. N. Savina [31] и И. В. Ерошкина [32] выделяют 4 структурных компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный (рис. 1). Мы же в своем исследовании считаем целесообразным рефлексивный компонент заменить личностным, что обусловлено целью становления учебно-исследовательской деятельности (в нашем понимании это достижение саморегуляции, самоорганизации, самообразования и саморазвития учащимися). В процессе становления учебно-исследователь-

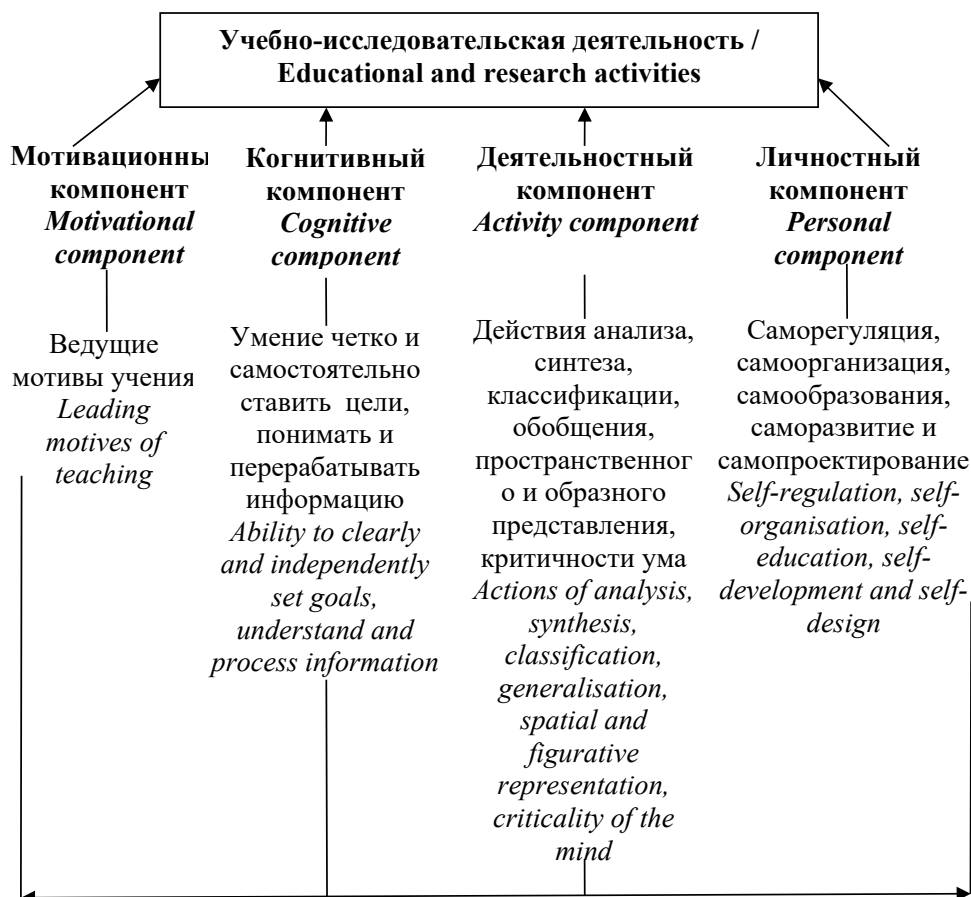


Рис. 1. Структурные компоненты учебно-исследовательской деятельности

Fig. 1. Structural components of educational and research activities

ской деятельности важно не только наличие исследовательских навыков, но и умение использовать их для саморазвития и самосовершенствования. D. Kolubinski, C. Marino, A. Nikcevic, M. Spada [33], I. Y. Kulagina, E. V. Apasova [34], B. J. Zimmerman [35] в своих исследованиях доказывают влияние достижения обучающимися саморегуляции, самоорганизации, самоэффективности на результаты обучения и развитие личности в целом.

Одним из важнейших условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в период пандемии является наличие интереса и желания у самого ученика к самостоятельному и осознанному достижению поставленных целей. Т. Y. Kim, Y. Kim, J. Kim [3], Е. С. Попова [4] выделяют основные два вида мотивов: внешние и внутренние. Мотивационный компонент учебно-исследовательской деятельности будем характеризовать изменением ведущих мотивов учения: от доминирующих внешних мотивов к преобладанию внутренних (познавательным) мотивов.

Организация учебного процесса в период пандемии требует особой подготовки от учителя, в том числе для повышения мотивации учащихся необходимо более тщательно продумывать организационное начало урока, несмотря на то, что в период пандемии большинство занятий проводятся в формате видеоконференций с использованием различных платформ. В данном исследовании учителями в начале урока обязательно использовались различные интерактивные интернет-платформы, позволяющие не только актуализировать изученный ранее материал, но и заинтересовать учащихся, а игровая форма способствовала активизации всех учащихся.

Еще одним из способов повышения мотивации учащихся является использование проблемных ситуаций и проблемных вопросов в начале урока. Очень сложно удерживать внимание учащихся на протяжении всего урока в формате видеоконференции, однако данный способ обучения позволил поддерживать интерес учащихся на протяжении всего занятия.

Помимо наличия внутренней мотивации учения, показателями становления учебно-исследовательской деятельности у учащихся считаем умение четко и самостоятельно ставить перед собой цели, а также сформированные способности восприятия и переработки информации, что является составляющими когнитивного компонента учебно-исследовательской деятельности (от латинского *cognition* – познание).

Целеполагание – один из важнейших компонентов в структуре любой деятельности, а с точки зрения становления учебно-исследовательской деятельности целеполагание приобретает более значимую роль в структуре, т.к. умение правильно и самостоятельно ставить перед собой цели является показателем сформированности навыков учебно-исследовательской деятельности, при этом ученик становится активным субъектом собственной

деятельности. Целеполагание напрямую связано с осознанностью процесса познания.

Немаловажным в процессе становления учебно-исследовательской деятельности выступают способности учащихся воспринимать, перерабатывать и правильно интерпретировать получаемую информацию. Именно от способностей воспринимать и перерабатывать информацию зависит успешность процесса обучения, т. к. когнитивные компетенции являются основой предметных знаний и умений.

В качестве деятельностного компонента учебно-исследовательской деятельности будем считать развитые учебно-исследовательские действия, выполняющиеся по определенным правилам и алгоритмам, целенаправленно сформированным в процессе учения. Под учебно-исследовательскими действиями будем подразумевать действия анализа, синтеза, сравнения, классификации, различные формы представления информации и критичность ума. Под критичностью ума J. Nieminen, H. Asikainen, J. Rämö [36], Z. V. Smirnova, Z. V. Chaykina, O. I. Vaganova, M. L. Gruzdeva, E. N. Galkina [37] понимают умение учащихся строго оценивать собственную мыслительную деятельность, тщательно проводить отбор и оценку гипотез, предположений и выводов, а также подвергать их всесторонней проверке.

С целью развития когнитивного и деятельностного компонентов учебно-исследовательской деятельности учащихся обязательным условием было использование диалогов и дискуссий в ходе занятия. Предварительно всеми учителями были проведены обучающие уроки, где учащиеся учились задавать исследовательские вопросы и вопросы, направленные на развитие саморегуляции, самоорганизации, самообразования и саморазвития. Например: «Какая проблема описана в задании?», «Существуют ли альтернативные способы решения учебно-исследовательской задачи?», «Всё ли было учтено при решении?», «Есть ли в задании какой-то скрытый смысл? Если есть, то как это меняет взгляд на поставленную проблему?», «Что можно сделать, чтобы улучшить решение?» и т. п. Диалог между учащимися является одним из основных приемов работы на уроке, организованном в формате видеоконференции в период дистанционного обучения, для развития учебно-исследовательских умений и критического мышления. Дискуссионный характер урока позволяет поддерживать активность учащихся на протяжении всего занятия. С этой же целью учителями помимо придания учебно-исследовательской деятельности диалогового и дискуссионного характера, использовались на уроках и соревновательные моменты.

Критериями оценки мотивационного компонента нами были определены ведущие мотивы учения: от внешних и социальных до познавательных мотивов. При анализе когнитивного компонента учебно-исследовательской

деятельности мы обращали внимание на понимание учащимися текста учебно-исследовательской задачи, а также понимание вопроса. При этом важно, чтобы выбор способа решения было не только правильным, но и рациональным. Деятельностный компонент в нашем понимании включает умения и навыки учащихся, приобретенные в результате осуществления учебно-исследовательской деятельности. Критериями оценки развития личностного компонента в нашем исследовании определены соотношение уровней саморегуляции, самоорганизации, самообразования и саморазвития учащихся.

Понятия саморегуляция, самоорганизация, самообразование и саморазвитие учащихся считаем взаимосвязанными, поэтому рассматриваем их в нашем исследовании в комплексе. Причем саморазвитие объединяет в себе все остальные понятия категории «само-»: саморегуляцию, самоорганизацию и самообразование. Под саморегуляцией мы понимаем умение учащегося управлять самим собой, иными словами это умение управлять своим психическим состоянием. В отличие от саморегуляции, которая чаще всего является самопроизвольным процессом, самоорганизация понимается нами как приобретенное умение учащегося регулировать уровень личностной организации под воздействием различных внешних и внутренних условий. Уровень самоорганизации может совершенствоваться учащимся в процессе взаимодействия. В условиях современного образования под самообразованием мы понимаем систематическую деятельность учащегося, которая направлена на становление успешной личности, способной самостоятельно регулировать механизмы личностного развития и достигать поставленных целей.

В соответствии с этим были предложены три уровня становления учебно-исследовательской деятельности учащихся:

- репродуктивный уровень – осуществление учебно-исследовательской деятельности воспроизводящего характера (низкий и сниженный уровень мотивации учения, низкий уровень саморегуляции, самоорганизации, преобладание социальных и внешних мотивов учения, т.е. низкий уровень стремления к самообразованию, воспроизводящий характер (по образцу) решения учебно-исследовательских задач);

- исследовательский уровень – активное включение учащегося в учебно-исследовательскую деятельность, в работе частично проявляются саморегуляция и самоорганизация, учащийся задумывается о самообразовании (нормальный уровень мотивации учения, средний уровень саморегуляции, самоорганизации, средний уровень стремления к самообразованию, при решении учебно-исследовательских задач ответы правильные, но не всегда полные, не до конца обоснованы);

- новаторский уровень – полное погружение учащегося в учебно-исследовательскую деятельность, систематическое самосовершенствование

за счет концентрации внимания на самообразовании и саморазвитии (высокий и очень высокий уровень мотивации учения, высокий уровень саморегуляции, самоорганизации, преобладание учебных, оценочных и позиционных мотивов, что свидетельствует о стремлении к самообразованию, при решении учебно-исследовательских задач ответы полные, развернутые, приведено доказательство выбранного решения, возможно, предлагает альтернативные способы решения, не изученные ранее).

С целью комплексного воздействия нами были разработаны программы спецкурсов («Решение учебно-исследовательских задач», «Основы проектной деятельности»), на которых учащиеся знакомились с теоретической и методологической основой учебно-исследовательской и проектной деятельности (программа курса рассчитана на 34 занятия 1 раз в неделю); проводились интеллектуальные межпредметные игры (в том числе и в дистанционном формате в период пандемии с использованием интерактивных образовательных платформ). Отличительной особенностью предлагаемых спецкурсов является их междисциплинарность, так как программа курса может быть адаптирована к любому предмету. Программа курсов учитывает возрастные особенности учащихся: для учащихся 5–8 классов основной акцент при планировании занятий делался на научение, например, научить планировать, научить формулировать гипотезу, научить определять цель и т.д. Для учащихся 9–11 классов акцент при планировании занятий ставился на применение полученных умений и их совершенствование. Интеллектуальные игры проводились в процессе исследования как среди учащихся одного класса по нескольким предметам или среди параллели классов, так и среди всех учащихся уровня обучения (например, 5–9 классы, или 10–11 классы). При планировании игр обязательным условием было составление учителями-предметниками учебно-исследовательских задач, для решения которых необходимо применить все имеющиеся умения (на решение одного задания отводилось от 7 до 15 минут в зависимости от специфики предмета). В период дистанционного обучения данные игры проводились в формате видеоконференций с использованием интерактивных интернет-платформ.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялось комплексное воздействие на уровень развития компонентов учебно-исследовательской деятельности учащихся: систематическое проведение уроков с использованием предлагаемых методов обучения, организация и проведение спецкурсов «Решение учебно-исследовательских задач» и «Проектная деятельность по предмету», а также регулярное проведение интеллектуальных игр «Междисциплинарный квест».

Результаты исследования

В рамках проверки сформулированной гипотезы мы опытно-экспериментальным путем смогли выявить педагогические условия становления учебно-исследовательской деятельности учащихся и исследовали их результативность в период пандемии. В соответствии с целями исследования была составлен план опытно-экспериментального исследования. Так как целью данной статьи мы определили анализ результатов использования определенных нами педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся, то считаем необходимым более подробно остановиться на результативности использования определенных нами педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности.

Диагностические исследования, проведенные на констатирующем этапе эксперимента, были направлены на выяснение первоначального уровня становления учебно-исследовательской деятельности учащихся. В результате были получены данные, представленные на рис. 2.

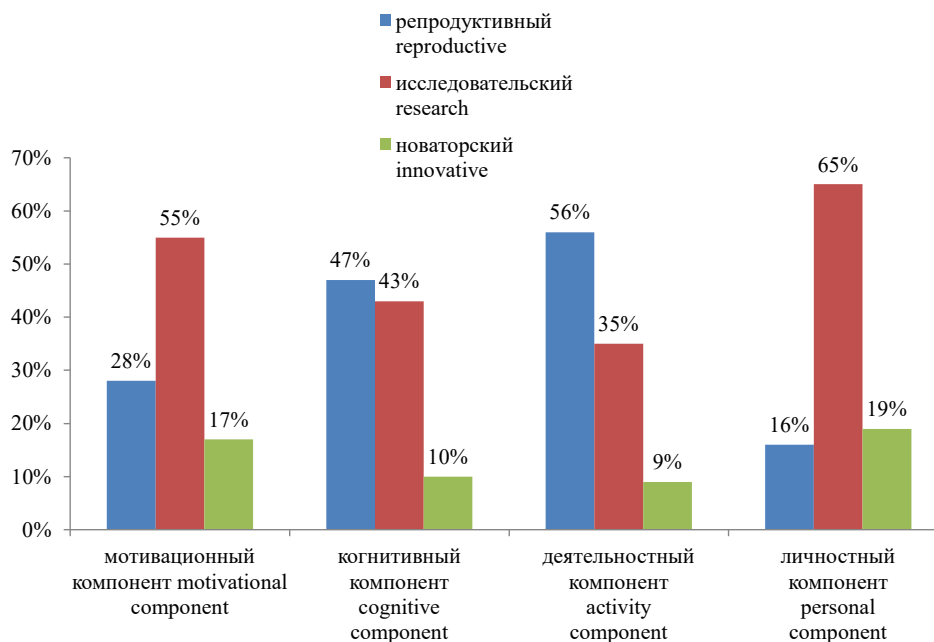


Рис. 2. Уровень развития компонентов учебно-исследовательской деятельности на констатирующем этапе эксперимента

Fig. 2. The level of development of the components of educational and research activities at the ascertaining stage of the experiment

Полученные данные свидетельствуют о преобладании количества учащихся, находящихся на репродуктивном уровне становления учебно-исследовательской деятельности. Более подробный анализ полученных данных позволил выявить ряд проблем:

- преобладание социальных и внешних мотивов учения;
- понимание условия (или текста) и вопроса учебно-исследовательской задачи находится на недостаточном уровне, а это в свою очередь является причиной неправильности выбранного пути решения задачи;
- у большинства учащихся недостаточно развиты логические связи и логико-функциональные отношения, которые являются основой исследовательских умений;
- средний уровень саморегуляции и самоорганизации учащихся, но в то же время только 19 % учащихся проявляют гибкость и самостоятельность, осознанное достижение поставленных целей.

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствуют о необходимости систематической и целенаправленной работы над становлением учебно-исследовательской деятельности учащихся.

В процессе опытно-экспериментального исследования нами были определены ряд педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в период пандемии:

- диалоговый, дискуссионный, соревновательный характер деятельности учащихся на онлайн-уроках в формате видеоконференций (через комплексное использование методов решения учебно-исследовательских задач; создание проблемных ситуаций; применение метода проектов; использование средств развития критического мышления; организацию деятельности учащихся на уроке в последовательности: совместная деятельность → самостоятельная деятельность и самостоятельная деятельность → совместная деятельность);
- использование различных интерактивных интернет-платформ при организации процесса обучения в период дистанционного обучения (при организации онлайн-уроков, специальных интеллектуальных игр и при изучении спецкурсов «Решение учебно-исследовательских задач» и «Основы проектной деятельности»);
- интеграция двух или нескольких предметов на одном уроке в формате видеоконференции.

В качестве основных методов обучения предлагается решение учебно-исследовательских задач, создание проблемных ситуаций и использование метода проектов в процессе обучения. Анализ современного педагогического опыта учителей-практиков показывает, что предлагаемые нами методы обучения широко используются в процессе обучения. Однако это не

всегда дает желаемые результаты, что обусловлено рядом причин: эпизодичность использования данных методов обучения, недопонимание сущности учебно-исследовательской деятельности и др. Мы же в своем исследовании попробовали объединить эти методы обучения и применить их в определенной последовательности. Учащимся на уроке предлагалось решить учебно-исследовательскую задачу, в результате решения которой создавалась проблемная ситуация, или, наоборот, в ходе решения проблемной ситуации учащиеся решали учебно-исследовательскую задачу, результатом которой выступало использование метода проектов.

С целью проверки результативности предлагаемых методов и приемов обучения были организованы диагностические исследования, основанные на методиках, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента (рис. 3).

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы, позволили выявить положительную динамику становления учебно-исследовательской деятельности по всем структурным компонентам (мотивационный, когнитив-

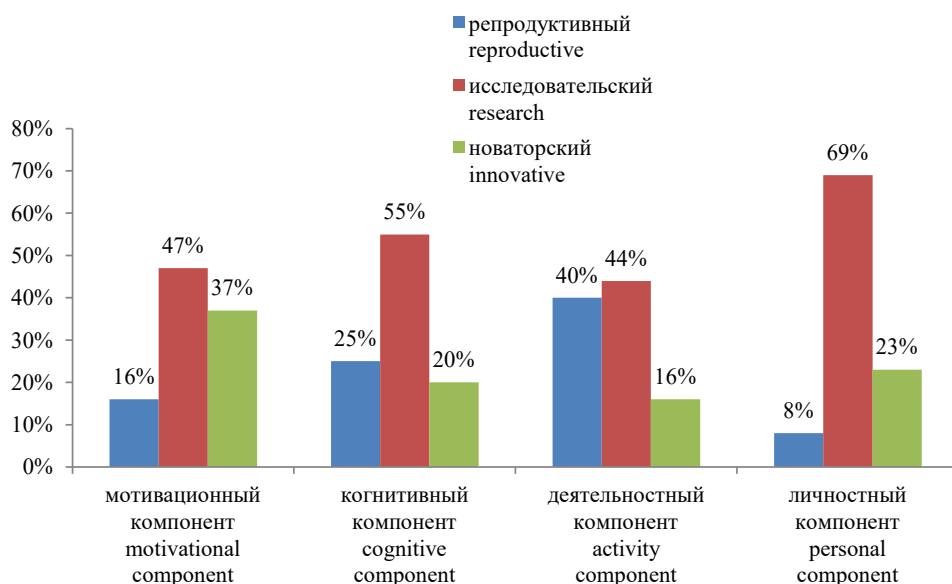


Рис. 3. Уровень развития компонентов учебно-исследовательской деятельности на формирующем этапе эксперимента

Fig. 3. The level of development of the components of educational and research activities at the formative stage of the experiment

ный, деятельностный, личностный). При этом наблюдается значительный рост количества учащихся, достигших новаторского уровня становления учебно-исследовательской деятельности (на 10 %), снижение процента учащихся с репродуктивным уровнем становления учебно-исследовательской деятельности (на 15 %) (рис. 4).

Более глубокий анализ позволяет отследить положительную динамику развития каждого компонента учебно-исследовательской деятельности в результате прохождения всех этапов становления учебно-исследовательской деятельности (рис. 5).

Сравнительный анализ уровней развития мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов учебно-исследовательской деятельности учащихся на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволяет определить компоненты, по которым наблюдается наибольший прирост. В частности, при анализе развития деятельностного компонента выявлено значительно повышение процента учащихся, достигших исследовательского (на 9 %) и новаторского уровней (на 7 %) становления учебно-исследовательской деятельности. Увеличилось количество учащихся, достигших исследовательского (на 12 %) и новаторского уровней (на 10 %) по когнитивному компоненту.

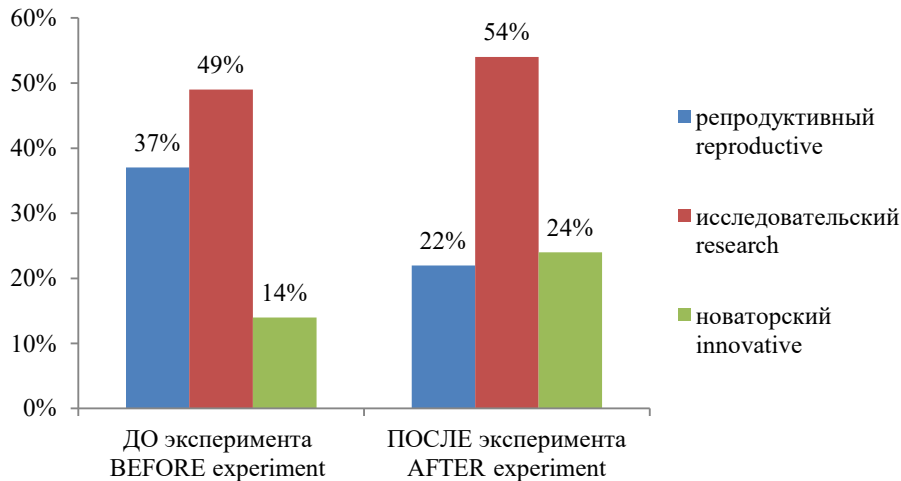


Рис. 4. Динамика становления учебно-исследовательской деятельности учащихся

Fig. 4. The dynamics of the formation of educational and research activities of students

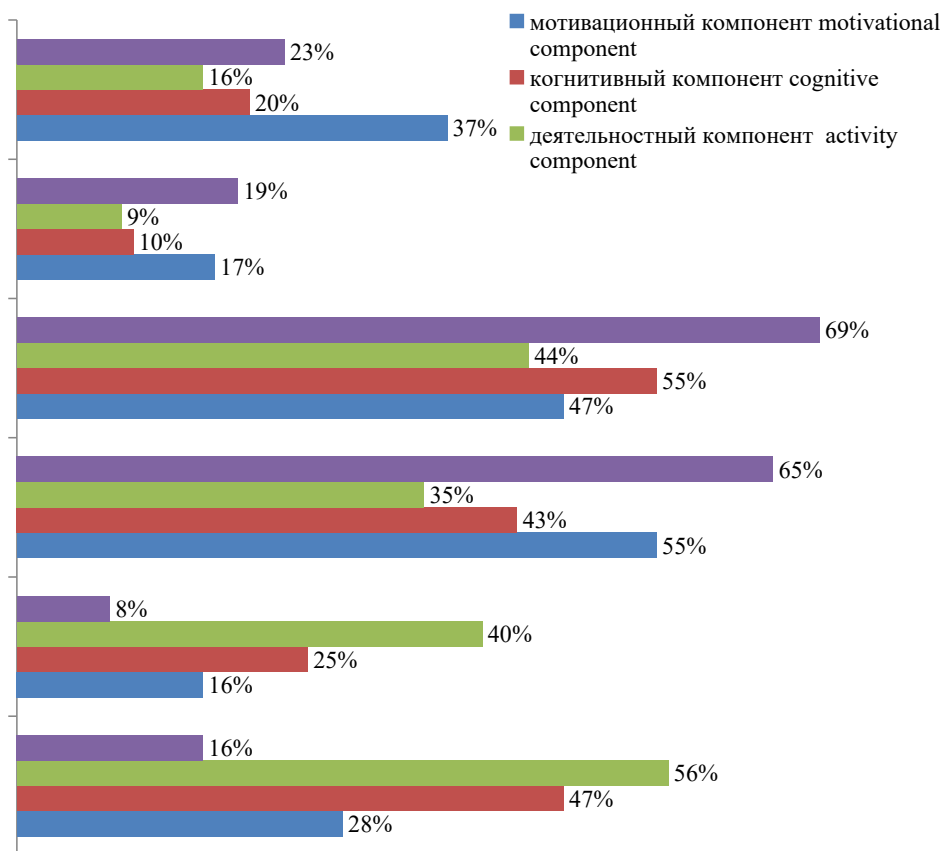


Рис. 5. Динамика развития компонентов учебно-исследовательской деятельности

Fig. 5. Dynamics of development of the components of educational and research activities

Обсуждение результатов

Использование педагогических условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в период пандемии, определенных в ходе опытно-экспериментального исследования, оказывает влияние на развитие всех структурных компонентов: от мотивационного до личностного. Более глубокий анализ результатов диагностических исследований показывает:

– увеличение процента учащихся с ведущими познавательными мотивами;

– снижение количества учащихся с ведущими социальными и внешними мотивами, а это свидетельствует о том, что все меньшее количество учащихся стремятся только получить положительную отметку или похвалу учителя, а также получить авторитет среди одноклассников;

– систематическое решение учебно-исследовательских задач и проблемных ситуаций способствовало осознанию учащимися необходимости более глубокого понимания условия и вопроса задачи, пониманию важности не только правильности, но и рациональности способа решения;

– полные и аргументированные ответы учащихся, в которых явно прослеживается логичность рассуждений, умение анализировать, сравнивать, классифицировать, делать выводы.

Проведенное исследование, в отличие от результатов, представленных в работах В. В. Панькиной, Н. В. Жуковой, Д. Е. Синичкина [20], R. D. Kirk et al. [21], В. А. Адамантовой [23], А. В. Бреховой, А. А. Бражниковой [24], показывает, что перечисленные выше педагогические условия становления учебно-исследовательской деятельности учащихся могут быть использованы при изучении различных дисциплин (и при изучении гуманитарных, и при изучении естественнонаучных или языковых дисциплин). При этом важным фактором является комплексное воздействие на учащихся – и в урочное, и во внеурочное время, в отличие от работ В. В. Панькиной, Н. В. Жуковой, Д. Е. Синичкина [8], В. А. Адамантовой [9], Y. Cho, C. Brown [17], где авторы изучали проблему развития исследовательской деятельности либо в урочное время, либо только во внеурочное время.

Заключение

Проведенное опытно-экспериментальное исследование доказывает, что существует комплексный подход к развитию учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Диагностические исследования показали, что проблемы, выявленные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, можно решить при помощи правильной организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Для успешного становления учебно-исследовательской деятельности учащихся в период пандемии необходимо создать ряд педагогических условий:

– диалоговый, дискуссионный, соревновательный характер деятельности учащихся на онлайн-уроках в формате видеоконференций (через комплексное использование методов решения учебно-исследовательских задач; создание проблемных ситуаций; применение метода проектов; использование средств развития критического мышления; организацию деятельности

учащихся на уроке в последовательности: совместная деятельность → самостоятельная деятельность и самостоятельная деятельность → совместная деятельность);

– использование различных интерактивных интернет-платформ при организации процесса обучения в период дистанционного обучения (при организации онлайн-уроков, специальных интеллектуальных игр и при изучении спецкурсов «Решение учебно-исследовательских задач» и «Основы проектной деятельности»);

– интеграция двух или нескольких предметов на одном уроке в формате видеоконференции.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментального исследования была реализована поставленная цель и задачи, в процессе решения которых была подтверждена гипотеза.

Выявленные педагогические условия становления учебно-исследовательской деятельности важны для субъектов образования с целью внедрения новой парадигмы взаимодействия между учителем и учащимися, между учащимися в период дистанционного обучения. Таким образом, результаты исследования могут быть интересны казахстанским и российским педагогам как с методической (выявленные педагогические условия становления учебно-исследовательской деятельности могут быть использованы при организации процесса обучения не только в школах Казахстана, но и в школах других стран, в том числе и в Российской Федерации), так и с научной точки зрения. Научный интерес обусловлен не только теоретическим обоснованием и доказательством результативности выявленных педагогических условий в период пандемии, но и более широким распространением дистанционного формата обучения в современном школьном образовании и недостаточной изученностью проблемы организации процесса обучения в новых условиях.

Выводы, полученные в результате проведенного исследования, создают основу для дальнейшего изучения особенностей становления учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях среднего специального и высшего профессионального образования.

Список использованных источников

1. Далингер В. А. Основные направления совершенствования современного российского образования [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30184> (дата обращения: 20.11.2021).

2. Поздеева С. И., Румбешта Е. А. Преемственность начальной и основной школы в формировании универсальных учебных действий (на примере школы совместной деятель-

ности) // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. № 3 (17). С. 32–39. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-32-39

3. Kim T. Y., Kim Y., Kim J. Y. Role of resilience in (de)motivation and second language proficiency: Cases of Korean elementary school students // Journal of Psycholinguistic Research [Internet]. 2019. № 48. P. 371–389. DOI: 10.1007/s10936-018-9609-0

4. Попова Е. С. Исследование социальных аспектов формирования мотивации к образованию у молодежи: от теоретических подходов к операционализации // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 69–82. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-4-69-82

5. Akhatayeva U. B. et al. The evaluation of primary school teacher role on research activities // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2020. № 8 (3). P. 29–38. DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-29-38

6. Сергеева Б. В., Станина А. С. Формирование основ экологических знаний младших школьников во внеурочной деятельности [Электрон. ресурс] // Перспективы науки и образования. 2018. № 1 (31). С. 89–97. Режим доступа: https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/02/pdf_180113.pdf (дата обращения: 20.11.2021).

7. Малетина О. А., Цыбанёва В. А. Специфика обучения учебно-исследовательской деятельности в школе [Электрон. ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7 (61): в 3-х ч. Ч. 2. С. 205–208. Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/2/2016/7-2/59.html> (дата обращения: 20.11.2021).

8. Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Векуа Н. Н., Василенко А. В. Использование игровых платформ управления классом при онлайн-обучении для повышения качества образовательных результатов // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 409–424. DOI: 10.32744/pse.2020.4.29

9. Rădulescu C. Z. Evaluare în sistemele de cercetare științifică prin platforme web, instrumente și rețele online // The Romanian journal of information technology and automatic control. 2019. Vol. 29, № 1. P. 35–44. DOI: 10.33436/v29i1y201903

10. Politsinskaya E., Lizunkov V. Organization of Student Project Based Activities through Individual Learning Routes // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2019. № 14 (11). P. 186–193. DOI: 10.3991/ijet.v14i11.10312

11. Qiang Z., Obando A. G., Chen Y., Ye C. Revisiting Distance Learning Resources for Undergraduate Research and Lab Activities during COVID-19 Pandemic // Journal of Chemical Education. 2020. № 9 (97). P. 3446–3449. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00609

12. Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. 2018. Т. 22, № 4. С. 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152

13. Стромов В. Ю., Сысоев П. В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе [Электрон. ресурс] // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 75–82. Режим доступа: <http://vovr.ru/upload/5-18.pdf> (дата обращения: 20.11.2021).

14. Шкерина А. В., Берсенева О. В., Кейв М. А. Междисциплинарный практикум как условие формирования способности студентов к междисциплинарному профессиональному исследованию // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 53–64. DOI: 10.32744/pse.2018.5.6

15. Строкова Т. А., Волосникова А. М. Качество подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в оценке преподавателей вуза // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 9–26. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-9-26

16. Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментарий мониторинга качества подготовки педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности // *Образование и наука*. 2016. № 3 (132). С. 29–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-29-43
17. Gorskaya T. Y. et al. Features of a Project-Case Technology in Teaching Students Further Mathematics // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. № 16 (11). DOI: 10.29333/ejmste/8562
18. Bauer J. Teaching Nanotechnology through Research Proposals // *Journal of Chemical Education*. 2021. № 98 (7). P. 2347–2355. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c01251
19. Cao Y., Kirilova G. I., Grunis M. L. Cooperative Research Projects of Master's Students (Education Programs) in the Open Informational Educational Environment // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. Vol. 13, № 7. P. 2859–2868. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00722a
20. Панькина В. В., Жукова Н. В., Синичкин Д. Е. Формирование исследовательских умений у учащихся 9–х классов на уроках химии [Электрон. ресурс] // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 2 (32). С. 129–133. Режим доступа: <https://pnojournal.wordpress.com/archive18/18-02/> (дата обращения: 20.11.2021).
21. Kirk R. D. et al. Integrating Natural Product Chemistry Workflows into Medicinal Chemistry Laboratory Training: Building the PRISM Library and Cultivating Independent Research // *Journal of Chemical Education*. 2021. № 98 (2). P. 410–415. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00396
22. Topalsan A. K. Development of Scientific Inquiry Skills of Science Teaching through Argument-Focused Virtual Laboratory Applications // *Journal of Baltic Science Education*. 2020. Vol. 19, № 4. P. 628–646. DOI: 10.33225/jbse/20.19.628
23. Адамантова В. А. Проектно-исследовательская деятельность как фактор реализации познавательной деятельности учащихся на уроках экологии [Электрон. ресурс] // *Интеракция образования*. 2009. № 3. С. 77–80. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12987609> (дата обращения: 20.11.2021).
24. Брехова А. В., Бражникова А. А. К вопросу о развитии коммуникативной компетенции школьников на уроках технологии [Электрон. ресурс] // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 3 (33). С. 237–242. Режим доступа: https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/06/pdf_180340.pdf (дата обращения: 20.11.2021).
25. Позднякова Н. В., Осипова А. А., Мишина Л. Н. Формирование этимологической компетенции в процессе изучения русского языка в VII классе средней школы // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 1 (37). С. 149–160. DOI: 10.32744/pse.2019.1.11
26. Gorev P. M., Telegina N. V., Karavanova L. Z., Feshina S. S. Puzzles as a Didactic Tool for Development of Mathematical Abilities of Junior Schoolchildren in Basic and Additional Mathematical Education // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. № 14 (10). DOI: 10.29333/ejmste/93675
27. Линева Е. А., Котова Е. Г., Савельева Е. Б., Леонтьева А. В. Влияние проектной деятельности на повышение учебной мотивации на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41). С. 189–202. DOI: 10.32744/pse.2019.5.14
28. Drovosekov S. E., Sakhieva R. G. Peculiarities of Using Projects in Learning English as a Foreign Language // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, № 1. P. 91–101. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.09

29. Шулежкова С. Г., Максимова А. М. Проектный метод преподавания и гуманитарные дисциплины – две вещи несовместные? // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 108–119. DOI: 10.32744/pse.2019.1.8
30. Иванова С. В., Пастухова А. С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 6. С. 29–49. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-29-49
31. Savina N. N. The structure and content of the module “Research and experimental activities of a teacher” // The Social Sciences. 2015. Vol. 10, № 7. P. 1891–1895. DOI: 10.36478/sscience.2015.1891.1895
32. Ерошкина И. В. Структура исследовательской деятельности учащихся основной школы в современном развивающем образовании [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование России. 2012. № 3. С. 128–133. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17880460> (дата обращения: 20.11.2021).
33. Kolubinski D., Marino C., Nikcevic A., Spada M. A metacognitive model of self-esteem // Journal of Affective Disorders. 2019. № 256. P. 42–53. DOI: 10.1016/j.jad.2019.05.050
34. Kulagina I. Y., Apasova E. V. Personality development in the context of university training: a comparative study // Cultural-Historical Psychology. 2018. Vol. 14, № 2. P. 12–23. DOI: 10.17759/chp.2018140202
35. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects // American Educational Research Journal. 2008. № 45. P. 166–183. DOI: 10.3102/0002831207312909
36. Nieminen J., Asikainen H., Rämö J. Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: a comparison of summative and formative models // Studies in Higher Education. 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1688282
37. Smirnova Z. V., Chaykina Z. V., Vaganova O. I., Gruzdeva M. L., Galkina E. N. Research activities the organization of professional activities of students of service studies // International journal of innovative technology and exploring engineering. 2019. Vol. 9, № 9. P. 231–235. DOI: 10.35940/ijitee.h6891.078919

References

1. Dalinger V. A. The main directions of improvement of modern Russian education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Nov 20]; 5. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30184> (In Russ.)
2. Pozdeeva S. I., Rumbeshta E. A. Continuity of primary and secondary schools in the formation of universal educational activities (on the example of the school of joint activity). *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = *Pedagogical Review*. 2017; 17 (3): 32–39. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-32-39 (In Russ.)
3. Kim T. Y., Kim Y., Kim J. Y. Role of resilience in (de)motivation and second language proficiency: Cases of Korean elementary school students. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019; 48: 371–389. DOI: 10.1007/s10936-018-9609-0
4. Popova E. S. The study of social aspects of the formation of motivation for education among young people: From theoretical approaches to operationalization. *Voprosy obrazovaniya* = *Educational Studies Moscow*. 2012; 4: 69–82. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-4-69-82 (In Russ.)

5. Akhatayeva U. B., et al. The evaluation of primary school teacher role on research activities. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2020; 3 (8): 29–38. DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-29-38
6. Sergeeva B. V., Stanina A. S. Formation of the foundations of ecological knowledge of younger schoolchildren in extracurricular activities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Nov 20]; 1 (31): 89–97. Available from: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2018/02/pdf_180113.pdf (In Russ.)
7. Maletina O. A., Tsybaneva V. A. The specifics of teaching educational and research activities at school. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of Theory and Practice* [Internet]. 2016 [cited 2021 Nov 20]; 61 (7), Part 2: 205–208. Available from: <https://www.gramota.net/materials/2/2016/7-2/59.html> (In Russ.)
8. Soboleva E. V., Suvorova T. N., Vekua N. N., Vasilenko A. V. Use of game platforms for classroom management in online learning to improve the quality of educational results. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2020; 46 (4): 409–424. DOI: 10.32744/pse.2020.4.29 (In Russ.)
9. Radulescu C. Z. Evaluate in sistemele de cercetare științifică prin platforme web, instrumente și rețele online. *The Romanian Journal of Information Technology and Automatic Control*. 2019; 29 (1): 35–44. DOI: 10.33436/v29i1y201903 (In Romanian)
10. Politsinskaya E., Lizunkov V. Organization of student project based activities through individual learning routes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2019; 14 (11): 186–193. DOI: 10.3991/ijet.v14i11.10312
11. Qiang Z., Obando A. G., Chen Y., Ye C. Revisiting distance learning resources for undergraduate research and lab activities during COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*. 2020; 97 (9): 3446–3449. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00609
12. Trishchenko D. A. Experience of project-based learning: An attempt at an objective analysis of achievements and problems. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 22 (4): 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152 (In Russ.)
13. Stromov V. Yu., Sysoev P. V. Model of the organization of research activities of students at the university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2017 [cited 2021 Nov 20]; 216 (10): 75–82. Available from: <http://vovr.ru/upload/5-18.pdf> (In Russ.)
14. Shkerina L. V., Berseneva O. V., Cave M. A. Interdisciplinary practical work as a condition for the formation of students' ability to interdisciplinary professional research. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2018; 35 (5): 53–64. DOI: 10.32744/pse.2018.5.6 (In Russ.)
15. Strokova T. A., Volosnikova L. M. The quality of training future teachers for research activities in the assessment of university teachers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (3): 9–26. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-9-26 (In Russ.)
16. Strokova T. A. Criteria-diagnostic toolkit for monitoring the quality of teacher training for practice-oriented research activities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 132 (3): 29–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-29-43 (In Russ.)
17. Gorskaya T. Y., et al. Features of a project-case technology in teaching students further mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020; 16 (11). DOI: 10.29333/ejmste/8562
18. Bauer J. Teaching nanotechnology through research proposals. *Journal of Chemical Education*. 2021; 98 (7): 2347–2355. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c01251

19. Cao Y., Kirilova G. I., Grunis M. L. Cooperative research projects of master's students (education programs) in the open informational educational environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; 13 (7): 2859–2868. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00722a
20. Pankina V. V., Zhukova N. V., Sinichkin D. E. Formation of research skills in 9th grade students at chemistry lessons. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Nov 20]; 32 (2): 129–133. Available from: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-02/> (In Russ.)
21. Kirk R. D., et al. Integrating natural product chemistry workflows into medicinal chemistry laboratory training: Building the PRISM library and cultivating independent research. *Journal of Chemical Education*. 2021; 98 (2): 410–415. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00396
22. Topalsan A. K. Development of scientific inquiry skills of science teaching through argument-focused virtual laboratory applications. *Journal of Baltic Science Education*. 2020; 19 (4): 628–646. DOI: 10.33225/jbse/20.19.628
23. Adamantova V. A. Design and research activity as a factor in the implementation of cognitive activity of students in the lessons of ecology. *Integracija obrazovanja = Integration of Education* [Internet]. 2009 [cited 2021 Nov 20]; 3: 77–80. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12987609> (In Russ.)
24. Brekhova A. V., Brazhnikova A. A. To the question of the development of the communicative competence of schoolchildren at the lessons of technology. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Nov 20]; 3 (33): 237–242. Available from: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2018/06/pdf_180340.pdf (In Russ.)
25. Pozdnyakova N. V., Osipova A. A., Mishina L. N. Formation of etymological competence in the process of studying the Russian language in the 7th grade of secondary school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2019; 37 (1): 149–160. DOI: 10.32744/pse.2019.1.11 (In Russ.)
26. Gorev P. M., Telegina N. V., Karavanova L. Z., Feshina S. S. Puzzles as a didactic tool for development of mathematical abilities of junior schoolchildren in basic and additional mathematical education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018; 14 (10). DOI: 10.29333/ejmste/93675
27. Lineva E. A., Kotova E. G., Savelyeva E. B., Leontyeva A. V. Influence of project activities on increasing learning motivation in English lessons in secondary schools. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2019; 41 (5): 189–202. DOI: 10.32744/pse.2019.5.14 (In Russ.)
28. Drovosekov S. E., Sakhieva R. G. Peculiarities of using projects in learning English as a foreign language. *XLinguae*. 2018; 11 (1): 91–101. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.09
29. Shulezhkova S. G., Maksimova A. M. Are the project method of teaching and the humanities two things incompatible? *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2019; 37 (1): 108–119. DOI: 10.32744/pse.2019.1.8 (In Russ.)
30. Ivanova S. V., Pastukhova L. S. Possibilities of using the project method in education and youth work at the present stage. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (6): 29–49. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-29-49 (In Russ.)
31. Savina N. N. The structure and content of the module “Research and experimental activities of a teacher”. *The Social Sciences*. 2015; 10 (7): 1891–1895. DOI: 10.36478/sscience.2015.1891.1895

32. Eroshkina I. V. The structure of research activities of students of basic school in modern developing education. *Pedagogicheskoe obrazovanie Rossii = Pedagogical Education of Russia* [Internet]. 2012 [cited 2021 Nov 20]; 3: 128–133. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17880460> (In Russ.)
33. Kolubinski D., Marino C., Nikcevic A., Spada M. A metacognitive model of self-esteem. *Journal of Affective Disorders*. 2019; 256: 42–53. DOI: 10.1016/j.jad.2019.05.050
34. Kulagina I. Y., Apasova E. V. Personality development in the context of university training: A comparative study. *Cultural-Historical Psychology*. 2018; 14 (2): 12–23. DOI: 10.17759/chp.2018140202
35. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 2008; 45: 166–183. DOI: 10.3102/0002831207312909
36. Nieminen J., Asikainen H., Rämö J. Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: A comparison of summative and formative models. *Studies in Higher Education*. 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1688282
37. Smirnova Z. V., Chaykina Z. V., Vaganova O. I., Gruzdeva M. L., Galkina E. N. Research activities the organization of professional activities of students of service studies. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. 2019; 9 (9): 231–235. DOI: 10.35940/ijitee.h6891.078919

Информация об авторах:

Жанбурбаева Адия Мураткановна – магистр педагогики по специальности «Математика», аспирант кафедры общей и социальной педагогики Алтайского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0002-9478-1156; Барнаул, Россия. E-mail: adiya_r_kz@mail.ru

Брейтигам Элеонора Константиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, ведущий специалист по учебно-методической работе УНИЛ «Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования» Алтайского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0002-9049-3931; Барнаул, Россия. E-mail: bekle@yandex.ru

Вклад соавторов:

А. М. Жанбурбаева – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках, разработка методологии и методов исследования, проведение исследования, сбор данных, статистическая обработка эмпирических данных, подготовка текста статьи.

Э. К. Брейтигам – разработка идеи исследования, разработка методологии и методов исследования, координация работы авторского коллектива, редактирование текста.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; поступила после рецензирования 02.09.2022; принята к публикации 07.09.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Adiya M. Zhanburbayeva – M. Sci. (Education, speciality “Mathematics”), Postgraduate Student, Department of General and Social Pedagogy, Altai State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-9478-1156; Barnaul, Russia. E-mail: adiya_r_kz@mail.ru

Eleonora K. Breitigam – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Leading Specialist in Educational and Methodological Work of UNIL “Teacher Training in the System of Continuous Pedagogical Education”, Altai State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-9049-3931; Barnaul, Russia. E-mail: bekle@yandex.ru

Contribution of the authors:

A. M. Zhanburbayeva – search for analytical materials in domestic and foreign sources, development of methodology and research methods, research, data collection, statistical processing of empirical data, preparation of the text of the article.

E. K. Breitigam – development of the research idea, development of methodology and research methods, coordination of the work of the team of authors, text editing.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 15.02.2022; revised 02.09.2022; accepted for publication 07.09.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

HOW DOES AI RECRUITMENT INFLUENCE SATISFACTION AMONG STUDENT JOB-SEEKERS? THE ROLE OF SELF-EFFICACY AS A MODERATOR AND MEDIATOR

N. T. Duong¹, T. D. Pham Thi^{*2}

Ho Chi Minh City University of Economics and Finance (UEF), Ho Chi Minh City, Vietnam.

E-mail: ¹tiendn@uef.edu.vn; ²dungptt@uef.edu.vn

** Corresponding author*

Abstract. *Introduction.* Companies have recently begun to use Artificial Intelligence (AI) technology for recruitment. Job seekers are then analysed and recruited by AI interview systems. However, there is a lack of studies on the relationship between AI recruitment and job seekers.

Aims. This study *aims* to analyse job seekers' perception of AI recruitment expected value, to investigate how to improve job seeker satisfaction under the AI recruitment technology, and to explore the expectations of job seekers in the AI recruitment process. Besides, self-efficacy serves as a moderator and mediator in the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction.

Aims. This study aims to analyse job seekers' perception of AI recruitment expected value, to investigate how to improve job seeker satisfaction under the AI recruitment technology, and to explore the expectations of job seekers in the AI recruitment process.

Methodology and research method. A sample of 254 student job seekers was collected for data analysis. Self-efficacy serves as a moderator and mediator in the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction. Through factor analysis, the study classified and named each dimension of perception of AI recruitment expected value and self-efficacy. Perception of AI recruitment expected value is divided into full participation, process flexibility and file diversity. Self-efficacy is divided into positivity and confidence. Next, statistical analysis was then performed to test the hypotheses.

Results. The findings show that (1) the process flexibility is positively correlated with job seeker satisfaction; (2) positivity has a moderating effect on full participation and job seeker satisfaction; (3) confidence has a moderating effect on process flexibility and job seeker satisfaction; (4) positivity and confidence serve as mediators the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction.

Scientific novelty. The current study helped to develop new scales to measure the constructs related to AI recruitment.

Practical significance. The findings provide us with information to improve job seeker satisfaction in AI recruitment. Companies provide AI recruitment maps before recruiting, give job seekers greater flexibility in the process, and finally produce recruitment results quickly after the job search and provide feedback from AI analysis.

Keywords: AI recruitment, self-efficacy, satisfaction, student job seekers.

Acknowledgements. The authors would like to thank Ho Chi Minh City University of Economics and Finance (UEF) for funding this work.

For citation: Duong N. T., Pham Thi T. D. How does AI recruitment influence satisfaction among student job-seekers? The role of self-efficacy as a moderator and mediator. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 64–94. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-64-94

КАК ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РЕКРУТИНГЕ ВЛИЯЕТ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ, ИЩУЩИХ РАБОТУ? РОЛЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ КАК МОДЕРАТОРА И ПОСРЕДНИКА

Н. Т. Дуонг¹, Т. Д. Фам Тхи²

Городской университет экономики и финансов Хошимина (UEF), Хошимин, Вьетнам.
E-mail: ¹tiendn@uef.edu.vn; ²dungptt@uef.edu.vn

Аннотация. Введение. Компании недавно начали использовать технологию искусственного интеллекта (ИИ) в рекрутинге. Затем людей, ищущих работу, анализируют и принимают на работу, используя технологии ИИ. Однако проводится недостаточно исследований по вопросу о взаимосвязи между подбором сотрудников с использованием ИИ и лицами, ищущими работу.

Цель исследования – проанализировать восприятие соискателями ожидаемой ценности рекрутинга ИИ, изучить, как повысить удовлетворенность соискателей с помощью технологии найма ИИ, а также изучить ожидания соискателей в процессе найма ИИ с использованием технологии ИИ.

Методология и методы исследования. Для анализа данных была сделана выборка из 254 студентов, ищущих работу. Самоэффективность служит модератором и посредником в отношениях между восприятием ожидаемой ценности набора ИИ и удовлетворенностью работой соискателями. С помощью факторного анализа авторы исследования классифицировали и дали название каждому аспекту восприятия ИИ относительно ожидаемой ценности и самоэффективности. Восприятие ожидаемой ценности найма ИИ включает полное участие, гибкость процесса и возможность загружать разнообразные файлы. Самоэффективность включает позитивность и уверенность. Затем был проведен статистический анализ для проверки гипотез.

Результаты. Результаты показывают, что 1) гибкость процесса положительно коррелирует с удовлетворенностью соискателей; 2) позитивность оказывает сдерживающее влияние на полное участие и удовлетворенность соискателей; 3) уверенность оказывает сдерживающее влияние на гибкость процесса и удовлетворенность соискателей; 4) позитивность и уверенность служат посредниками в отношениях между восприятием ожидаемой ценности найма ИИ и удовлетворенностью соискателя.

Научная новизна. Настоящее исследование помогло разработать новые шкалы для измерения конструкторов, связанных с ИИ в рекрутинге.

Практическая значимость. Полученные данные дают нам информацию для повышения удовлетворенности соискателей при найме с использованием ИИ. Компании предоставляют карты рекрутинга с помощью ИИ перед наймом, дают соискателям большую гибкость в процессе и, наконец, быстро предоставляют результаты рекрутинга после поиска работы и предоставляют отзывы об анализе с помощью ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект в рекрутинге, самоэффективность, удовлетворенность, ищущие работу студенты.

Благодарности. Авторы благодарят Университет экономики и финансов Хошими-на (UEF) за финансирование настоящей работы.

Для цитирования: Дуонг Н. Т., Фам Тхи Т. Д. Как искусственный интеллект в рекрутинге влияет на удовлетворенность студентов, ищущих работу? Роль самоэффективности как модератора и посредника // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 64–94. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-64-94

Introduction

In recent years, many companies have also begun to use Artificial Intelligence (AI) technology for recruitment, and the candidates will be analysed and recruited by AI [1]. There are many studies that focus on how AI can help enterprises to gain the advantages of greatly reducing costs and simplifying the recruitment process in recruiting talents. However, few studies have been conducted on the relationship between AI recruitment and job seekers. Therefore, this study focuses on job seekers' expectations of AI recruitment, starting with job seekers' perception of expected value in the job search process. By that, this study hopes to bring more directions to optimise the functions of AI recruitment.

Geetha and Bhanu [2] mentioned that the ultimate goal of AI recruitment is to enable computers to perform recruitment tasks like humans. However, to achieve this goal, we must conduct multi-faceted discussions, including AI capabilities, recruitment results, job seeker satisfaction, etc. Exploring job seekers' satisfaction in the recruitment process can further promote the application of AI in recruitment. In addition, Bandura [3] also pointed out that the higher the self-efficacy, the higher the performance achievement, and the lower the emotional behaviour. Therefore, this study adds self-efficacy as a moderating and mediating variable, hoping to help companies that develop AI recruitment to better understand the expectations and needs of job seekers in AI recruitment, so as to provide companies with directions for improvement when recruiting.

Research purpose

AI recruitment has the characteristics of increasing fairness, improving efficiency, and feedback in recruitment. Therefore, there may be a positive relationship with job seeker satisfaction, and self-efficacy plays an important role in the job seeker's job search process. This is one of the important factors that will directly affect the performance results and the overall success of the job search process, as well as the satisfaction of job seekers. Many studies also prove that self-efficacy often plays a mediating or moderating role .

Thus, this study would like to take full time and working college students as the main research participants to explore the correlation between perception of AI recruitment expected value and satisfaction. Besides, self-efficacy as a moderator and mediator can help to gain more insights into the relationships among the constructs.

The research objectives of this study are: (1) To explore the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction; (2) To explore the relationship between self-efficacy and job seeker satisfaction; (3) To explore whether self-efficacy has a moderating effect between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction; (4) To explore whether self-efficacy has a mediating effect between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction.

Literature Review

AI Recruitment and Job Seeker Satisfaction

According to a study by Suen, Chen [6], due to the high media richness of the synchronous video application interface, more information can be conveyed during the interview process and the interviewer can perceive more self-promotional impression management strategies used by candidates during the interview. However, when the AI interviewer's asynchronous or synchronous video interview was added in the process, there was no significant difference between the applicant's self-promotional impression management and the interviewer's perception of the applicant's use of impression management. Nowadays, various media and applications have produced many recruitment methods. It is still necessary to further understand the way of synchronous and asynchronous interviews in order to effectively improve job search satisfaction.

Ammari, Kaye [7] pointed out that voice assistants with gender prompts can also better enable users to integrate into the interactive situation of the product. If AI services can accurately identify semantics and improve communication smoothness, it will directly affect the service effectiveness of AI voice services, giving

customers a better impression and experience, thereby improving satisfaction. Muduli and Trivedi [8] found that the function and information of recruitment websites had a significant positive impact on applicant satisfaction. It can be seen that understanding the needs of job seekers and adjusting recruitment content or website functions can improve job satisfaction of candidates.

also found that by deploying AI in human resource management, organisations can increase the efficiency of recruitment and selection, and gain access to larger recruiting resources. With the deployment of AI in human resource management, subjective criteria such as nepotism and interviewer preference will not have an impact on recruiting and selecting employees. AI deployment in human resource management also has a positive impact on employee development, retention, and output utilisation. If the fairness in the recruitment process can be improved, and if it is more beneficial to employees' career development, employee satisfaction will also increase.

Although there have been studies on AI recruitment, due to the diversity of recruitment methods, there are few studies that focus on job seeker satisfaction during the recruitment process. AI can actually provide job seekers with many recruitment benefits, such as: improving efficiency, increasing fairness and impartiality, fast feedback efficiency, unified standards, etc. The responses of job seekers may be influenced by cultural, social, legislative factors or differences in human resource management practices. Therefore, this study uses general AI recruitment channels as independent variables and conducts factor induction to explore the satisfaction of job seekers using AI recruitment in the job search process. Hypothesis 1 (H1) is proposed as follows:

H1: Perception of AI recruitment expected value has a significant and positive influence on job seeker satisfaction.

Self-Efficacy and Satisfaction

Lukacik, Bourdage [11] pointed out that with the popularity of video interviews, candidates' perception of fairness in video interviews comes from perceived usefulness, and perceived usefulness comes from candidates' self-efficacy in using the technology. Schunk and Pajares [12] stated that self-efficacy refers to beliefs about a person's ability to learn or behave at a particular level. Self-efficacy has been shown to play an important role in goal-related situations, and there are studies supporting the idea that self-efficacy motivates goal-related behaviours, direction, perseverance, and outcomes.

Doménech-Betoret and Abellán-Roselló [13] explore the motivational mechanisms underlying the relationship between self-efficacy and goals, to understand how and why self-efficacy affects the academic performance of self-fulfilling students. The findings show that self-efficacy affects students' academ-

ic achievement and their learning satisfaction, and it can be understood that self-efficacy is significantly related to final performance and satisfaction.

Besides, studied the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their job satisfaction. The findings show that there is a significant positive correlation between teacher self-efficacy and job satisfaction, and teacher self-efficacy is an important predictor of job satisfaction. Self-efficacy and satisfaction have been extensively studied in the field of education. It can be seen that self-efficacy is highly correlated with one's job satisfaction, learning effect, and learning satisfaction. Satisfaction is also an important indicator of self-efficacy. Therefore, this study is extended from the viewpoints discussed in the literature. The findings in previous studies indicate that self-efficacy affects factors such as cognition, behaviour, and outcomes. In AI recruitment, the level of self-efficacy may significantly influence job seeker satisfaction during the job search process. Therefore, Hypothesis 2 (H2) is proposed:

H2: Self-efficacy has a significant and positive influence on job seeker satisfaction.

Moderating and Mediating Effects of Self-Efficacy between AI Recruitment Expected Value Perception and Job Search Satisfaction

In the studies related to job search intention and satisfaction, mediating and moderating variables are often added for in-depth research. Self-efficacy plays a moderating effect in many studies. Usher, Li [15] proposed that psychological factors such as perseverance and self-efficacy have been proven to be effective indicators of performance. The purpose of the study was to examine perseverance and self-efficacy among U.S. elementary and middle school students and their predictive relationships with academic performance, teacher evaluation, and reading and math abilities. Self-efficacy partially or fully mediated the relationship between perseverance and school performance. The findings suggest that to improve student performance, teachers should target students' self-efficacy rather than courage.

Furthermore, self-efficacy often plays the role of a mediating variable in the past studies. Demir [16] pointed out that the more teachers' self-efficacy beliefs, the higher their job satisfaction, organisational commitment, motivation, and job engagement. Both job satisfaction and organisational commitment partially moderate the relationship between teachers' self-efficacy and motivation. Self-efficacy positively affects teachers' work engagement through the full mediation of job satisfaction and motivation. Practically, if school administrators hope teachers to more frequently give positive attitudes to work and move away from negative attitudes, they must contribute to improving and enhancing teacher self-efficacy.

Zhen, Liu [17] explored the relationship between competence, autonomy, and affinity and satisfaction, self-efficacy, positive and negative affect, and

learning engagement among junior high school students. Academic self-efficacy can mediate the relationship between competence and relatedness satisfaction and learning engagement. It can be understood that self-efficacy plays a partial or full mediation in many studies on final performance outcomes such as: academic performance, work motivation, ability, satisfaction, etc. Therefore, this study will use self-efficacy as a moderating and mediating variable to infer that high or low self-efficacy will influence the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction. Therefore, Hypotheses 3 (H3) and 4 (H4) are proposed:

H3: Self-efficacy has a moderating effect on the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction.

H4: Self-efficacy has a mediating effect on the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction.

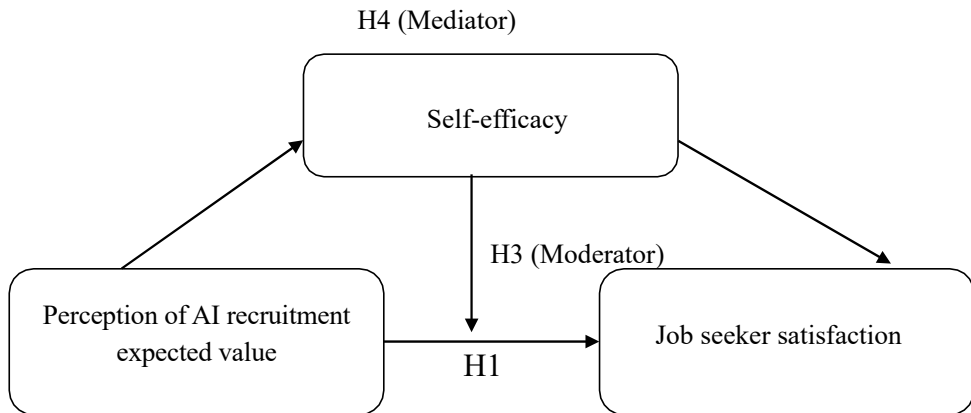


Fig. 1. Conceptual model

Methods

Participants

This study focuses on relevant job seekers who have experienced relevant digital recruitment. If they have no experience in AI recruitment, they will be asked to answer based on their impression of AI recruitment. The study attempts to understand participants' self-efficacy as a moderator or mediator of their satisfaction in participating in AI recruitment experience. In this study, a convenient and intentional sampling method was used to collect questionnaires. The participants are mainly students including full-time students and students

from departments of lifelong/continuing education in Vietnam. The sample was collected from November 12 to December 20 in 2021. A total of 269 questionnaires were collected in this study. After that, all the questionnaires were screened. 15 invalid questionnaires were deducted. Therefore, 254 valid questionnaires (94.42%) were actually obtained. Among the participants, male accounts for 44.88%, female accounts for 55.12%. Besides, age is divided into five groups: under 20 years old: 75 (29.53%), 21–30 years old: 98 (38.28%), 31–40 years old: 26 (10.24%), 41–50 years old: 42 (16.54%), over 51: 13 (5.12%). The age of the respondents in the study is mainly 21–30 years old, accounting for 38.28%. Occupations include Students: 157 (61.8%), manufacturing: 16 (6.3%), service industry: 36 (14.2%), high-tech: 11 (4.3%), military education: 11 (4.3%), other 23 (9.1%). Most of the participants have no experience in using AI recruitment: 223 (87.8%); 1 time: 19 (7.5%), 2 times: 6 (2.4%), 3 times: 4 (1.6%), more than 4 times: 2 (0.8%).

Research Design

Perception of AI recruitment expected value: The perception of expected value of AI recruitment is a relatively new research field, and few scales have been studied for AI recruitment. Therefore, this study refers to the study by Zwakman, Pal [18] on the content of AI speech system for the scale items, and adjusts it according to the past literature to be more suitable for the research purpose. This construct is defined as an inner expectation of various AI recruitment functions or properties. The perception of AI recruitment expected value scale has a total of 15 items.

Table 1

Scale of perception AI recruitment expected value

Items	Perception of AI recruitment expected value
1.	It is important to me to be able to decide when I would like to upload my resume videos in the AI recruitment.
2.	Being able to be flexible about the timing of online interviews is important to me in the AI recruitment.
3.	It is very important to me to be able to check the recruitment results by myself after the AI recruitment is completed.
4.	Judging emotional expressions during AI recruitment interviews is important to me.
5.	It's important to me to be able to produce recruitment results quickly after the AI has completed.
6.	It is important to me to be able to prepare a job search video recording in advance in the AI recruitment.

7.	The ease of uploading a resume interface is important to me in the AI recruitment.
8.	It is important to me that there is no limit to the size of the uploading resume files in the AI recruitment.
9.	Compatibility for uploading resume files is important to me in the AI recruitment.
10.	Diversity of formats for uploading resume files is important to me in the AI recruitment.
11.	It is important to me that interview conversations can be recorded in the AI recruitment.
12.	Judging the meanings of words during the interview is important to me in the AI recruitment.
13.	It is important to me to understand the AI analysis after the interview in the AI recruitment.
14.	It is important to me to understand the analytical criteria for AI interviews in the AI recruitment.
15.	It is important to me to understand the selection process in the AI recruitment.

Self-efficacy: This scale refers to the study by Cheung, Li [19]. The scale is modified and adjusted to be appropriate for this study. Self-efficacy is defined as the degree to which one can grasp and control the recruitment of AI. There are a total of 10 items on the scale.

Table 2

Scale of self-efficacy

Items	Self-efficacy
1.	I believe my knowledge can solve AI recruitment challenges I encounter.
2.	I would love to experiment with AI recruitment.
3.	I would like to share knowledge about AI recruitment with my colleagues.
4.	I have the confidence to quickly get started with various new technology applications in AI recruitment.
5.	I am a person who is willing to give suggestions and improvements to enterprises' AI recruitment.
6.	If I am not good at AI recruitment skills, I will ask and learn from others.
7.	If the company updates the AI recruitment technology, I will actively learn.
8.	If there is an innovative AI recruitment technology, I will take the initiative to learn about it.

9.	Learning new enterprise AI recruitment techniques was an easy thing for me.
10.	I can learn about AI recruitment in the enterprise faster than others.

Job seeker satisfaction: The scale refers to a study proposed by in the research on customer satisfaction. After adjusting and revising based on past literature, the construct is defined as the degree of internal satisfaction when job seekers use AI recruitment. The scale items are modified to be appropriate for the study. There are a total of 10 items on the job seeker satisfaction scale.

Table 3

Scale of job seeker satisfaction

Items	Job seeker satisfaction
1.	In general, the company's AI recruitment process sequence is stable.
2.	In general, I am positive about AI recruitment in the enterprise.
3.	I think the AI recruitment screening criteria provided by the company during the job search convinces me.
4.	I think AI recruitment is credible.
5.	I think the AI recruitment system is very easy to get started with.
6.	I think using AI recruitment is cost-effective.
7.	I think I am satisfied with the efficiency of AI recruitment.
8.	I think the system services of AI recruitment are to my satisfaction.
9.	I am glad to choose AI recruitment for my job search.
10.	I would like to continue to use AI recruitment for job search.

Control Variables

After the gendered innovation was proposed, gender attributes have also be considered in many AI products [21]. Belanche, Casaló [22] also pointed out that voice assistants with gender prompts are an important factor for users to better integrate into product interaction situations. Panadero, Jonsson [23] explored the impact of self-assessment on students' self-regulated learning and self-efficacy. He also found that gender (female students benefited more) and certain self-assessment components (such as self-monitoring) were important moderators of self-efficacy. In addition to gender, many studies have taken into account the demographic variable of age. They found that older students and students from lower socioeconomic status had significantly lower willpower and self-efficacy, and girls had higher willpower and reading self-efficacy. According to the aforementioned studies, demographic variables are likely to be the

influence of perception when applying for a job. Thus, the study uses three demographic variables of age, gender and occupation as control variables.

Data Analysis

This study uses SPSS20.0, PROCESS, and AMOS for statistical analysis. The research scale refers to the construction steps suggested by Hinkin [24] and DeVellis and Thorpe [25] to develop the scale in the order of establishing items, issuing the questionnaire, deleting items, confirming factor analysis, establishing convergence, and discriminant validity.

This study adopts a conscious and convenient sampling survey method to deliver questionnaires. Students and office workers are requested to answer based on their AI recruitment experience or the most recent job search experience. If not, they will be asked to answer based on their impressions and expectations of AI recruitment. The 7-point Likert scale was used as the measurement standard of the questionnaire, in which 1 is “strongly disagree” and 7 is “strongly agree”.

Results

Items Analysis

Multiple quantitative indicators are used to verify the suitability of the items DeVellis and Thorpe [25], including the extreme group comparison test and the homogeneity verification and other indicators.

Table 4

Scale item analysis of perception of AI recruitment expected value

	Items	Extreme group comparison CR values	Homogeneity test		
			Items related to total score	Corrected items related to the total score	Alpha coefficient after items deleted
1	It is important to me to be able to decide when I would like to upload my resume videos in the AI recruitment.	10.7***	0.663***	0.607	0.928
2	Being able to be flexible about the timing of online interviews is important to me in the AI recruitment.	11.367***	0.714***	0.667	0.927
3	It is very important to me to be able to check the recruitment results by myself after the AI recruitment is completed.	12.963***	0.772***	0.732	0.925

4	Judging emotional expressions during AI recruitment interviews is important to me.	13.199***	0.712***	0.661	0.927
5	It is important to me to be able to produce recruitment results quickly after the AI has completed.	10.98***	0.676***	0.621	0.928
6	It is important to me to be able to prepare a job search video recording in advance in the AI recruitment.	10.36***	0.630***	0.568	0.929
7	The ease of uploading a resume interface is important to me in the AI recruitment.	14.585***	0.780***	0.740	0.925
8	It is important to me that there is no limit to the size of the uploading resume files in the AI recruitment.	10.44***	0.618***	0.548	0.930
9	Compatibility for uploading resume files is important to me in the AI recruitment.	13.372***	0.737***	0.687	0.926
10	Diversity of formats for uploading resume files is important to me in the AI recruitment.	12.504***	0.710***	0.656	0.927
11	It is important to me that interview conversations can be recorded in the AI recruitment.	13.146***	0.747***	0.702	0.926
12	Judging the meanings of words during the interview is important to me in the AI recruitment.	13.185***	0.739***	0.694	0.926
13	It is important to me to understand the AI analysis after the interview in the AI recruitment.	12.177***	0.718***	0.667	0.927
14	It is important to me to understand the analytical criteria for AI interviews in the AI recruitment.	13.703***	0.762***	0.719	0.925
15	It is important to me to understand the selection process in the AI recruitment.	14.707***	0.756***	0.711	0.925
Overall reliability: 0.931					

It can be seen from Table 4 that the Cronbach's α value of the perception of AI recruitment expected value is 0.931, which is a high level of reliability,

indicating that this scale has a high degree of consistency. Secondly, the CR values of the extreme groups of each item have reached a significant level, and the correlation with the total score of the item has also reached a significant level, and the correlation between the corrected item and the total score is above 0.5. Furthermore, it can be seen from the α coefficient after the item is deleted that the Cronbach's α value of the scale does not increase significantly, and it remains between 0.925 and 0.930 [26]. Therefore, there is no need to delete any item from this scale.

Table 5

Scale item analysis of self-efficacy

	Items	Extreme group comparison CR values	Homogeneity test		
			Items related to total score	Corrected items related to the total score	Items related to total score
1	I believe my knowledge can solve AI recruitment challenges I encounter.	9.687***	0.638***	0.530	0.903
2	I would love to experiment with AI recruitment.	11.847***	0.702***	0.618	0.896
3	I would like to share knowledge about AI recruitment with my colleagues.	15.42***	0.767***	0.704	0.891
4	I have the confidence to quickly get started with various new technology applications in AI recruitment.	16.714***	0.792***	0.733	0.889
5	I am a person who is willing to give suggestions and improvements to enterprises' AI recruitment.	17.378***	0.780***	0.717	0.889
6	If I am not good at AI recruitment skills, I'll ask and learn from others.	14.749***	0.731***	0.667	0.893
7	If the company updates the AI recruitment technology, I will actively learn.	13.937***	0.734***	0.667	0.893
8	If there is an innovative AI recruitment technology, I will take the initiative to learn about it.	19.007***	0.737***	0.668	0.892
9	Learning new enterprise AI recruitment techniques was an easy thing for me.	14.389***	0.719***	0.633	0.895

10	I can learn about AI recruitment in the enterprise faster than others.	15.009***	0.743***	0.670	0.892
Overall reliability: 0.903					

It can be seen from Table 5 that the Cronbach's alpha value of self-efficacy is 0.903, which is a high level of reliability, indicating that the scale has a high degree of consistency. Secondly, the CR values of the extreme groups of each item have reached a significant level, and the correlation with the total score of the item has also reached a significant level, and the correlation between the corrected item and the total score is above 0.5. Furthermore, it can be seen from the α coefficient after the item is deleted that the Cronbach's α value of the scale does not increase significantly, and it remains between 0.889 and 0.903 [26]. Therefore, there is no need to delete any item.

Table 6

Scale item analysis of job seeker satisfaction

	Items	Extreme group comparison CR values	Homogeneity test		
			Items related to total score	Corrected items related to the total score	Items related to total score
1	In general, the company's AI recruitment process sequence is stable.	12.216***	0.777***	0.719	0.929
2	In general, I am positive about AI recruitment in the enterprise.	15.401***	0.841***	0.799	0.925
3	I think the AI recruitment screening criteria provided by the company during the job search convinces me.	12.965***	0.798***	0.745	0.928
4	I think AI recruitment is credible.	14.591***	0.817***	0.766	0.927
5	I think the AI recruitment system is very easy to get started with.	13.889***	0.777***	0.721	0.929
6	I think using AI recruitment is cost-effective.	13.502***	0.755***	0.693	0.936
7	I think I am satisfied with the efficiency of AI recruitment.	14.783***	0.755***	0.809	0.930
8	I think the system services of AI recruitment are to my satisfaction.	14.349***	0.848***	0.809	0.925
9	I am glad to choose AI recruitment for my job search.	15.127***	0.830***	0.783	0.926

10	I would like to continue to use AI recruitment for job search.	15.305***	0.840***	0.793	0.925
Overall reliability: 0.935					

It can be seen from Table 6 that the Cronbach's α value of job seeker satisfaction is 0.917, which is a high level of reliability, indicating that the scale has a high degree of consistency. Secondly, the CR values of the extreme groups of each item have reached a significant level, and the total correlation with the item score has also reached a significant level, and the correlation between the corrected item and the total score is above 0.5. Furthermore, it can be seen from the α coefficient after the item is deleted that the Cronbach's α value of job seeker satisfaction does not increase significantly, and remains between 0.925 and 0.930. Therefore, there is no need to delete any item in this scale.

KMO Analysis and Bartlett's Spherical Test

In this study, KMO and Bartlett's sphere test were used to test the Kaiser-Meyer-Olkin sampling appropriateness measure for partial correlation among variables. As shown in Table 7, the KMO values of perception of AI Recruitment expected value, self-efficacy, and job seeker satisfaction are 0.955, 0.915, and 0.872, respectively (> 0.8). Besides, the significance of the three-dimensional Bartlett spherical test is $p\text{-value} = 0.000$, which has reached a significant level. It can be seen that the above three scale items all have enough common factors to meet the requirements for factor analysis.

Table 7

KMO and Bartlett's Spherical Test

Perception of AI recruitment expected value		Self-efficacy	Job seeker satisfaction
KMO	0.916	0.882	0.901
Significance of Bartlett's Sphere Test	0.000	0.000	0.000

Factor Analysis and Naming

The study adopts principal component analysis (PCA) to extract factors and convert multiple indicators into a few indicators. The factor loading that is lower than 0.6 will be deleted. After deleting the scale items less than 0.6, the reliability and validity of the three dimensions were calculated, and then the factors were summarised and named according to the content correlation of the items to form the scale of this study.

Table 8

Factor loadings of each dimension of perception
of AI recruitment expected value

	Perception of AI recruitment expected value	Names of factors		
		Full participation	Process flexibility	File diversity
12	Judging the meanings of words during the interview is important to me in the AI recruitment.	0.713	0.283	0.285
13	It is important to me to understand the AI analysis after the interview in the AI recruitment.	0.874	0.197	0.164
14	It is important to me to understand the analytical criteria for AI interviews in the AI recruitment.	0.837	0.341	0.125
15	It is important to me to understand the selection process in AI recruitment.	0.716	0.238	0.366
1	It is important to me to be able to decide when I would like to upload my resume videos in the AI recruitment.	0.138	0.735	0.254
2	Being able to be flexible about the timing of online interviews is important to me in the AI recruitment.	0.432	0.625	0.118
3	It is very important to me to be able to check the recruitment results by myself after the AI recruitment is completed.	0.381	0.719	0.213
4	Judging emotional expressions during AI recruitment interviews is important to me.	0.465	0.613	0.131
5	It is important to me to be able to produce recruitment results quickly after the AI has completed.	0.192	0.749	0.194
6	It is important to me to be able to prepare a job search video recording in advance in the AI recruitment.	0.133	0.676	0.240
8	It is important to me that there is no limit to the size of the uploading resume files in the AI recruitment.	0.198	0.133	0.789
9	Compatibility for uploading resume files is important to me in the AI recruitment.	0.174	0.319	0.836
10	Diversity of formats for uploading resume files is important to me in the AI recruitment.	0.173	0.249	0.858

11	It is important to me that interview conversations can be recorded in the AI recruitment.	0.477	0.247	0.601
Eigenvalues		3.432	3.409	2.914
% variance explained		24.511	24.352	20.814
% of total explained variance		24.511	78.863	69.676
Reliability		0.891	0.866	0.871
Number		4	6	4
Deleted item: 7				

As shown in Table 8, the factor loading of item 7 is less than 0.6 and cannot be classified into any of the above three factors. Thus, item 7 is deleted.

Table 9

Factor loadings of each dimension of self-efficacy

	Self-efficacy	Names of factors	
		Positivity	Confidence
3	I would like to share knowledge about AI recruitment with my colleagues.	0.648	0.411
5	I am a person who is willing to give suggestions and improvements to enterprises' AI recruitment.	0.617	0.489
6	If I am not good at AI recruitment skills, I will ask and learn from others.	0.891	0.163
7	If the company updates the AI recruitment technology, I will actively learn.	0.898	0.168
8	If there is an innovative AI recruitment technology, I will take the initiative to learn about it.	0.821	0.255
1	I believe my knowledge can solve AI recruitment challenges I encounter.	0.147	0.725
4	I have the confidence to quickly get started with various new technologies.	0.333	0.787
9	Learning new enterprise AI recruitment techniques was an easy thing for me.	0.216	0.822
10	I can learn about AI recruitment in the enterprise faster than others.	0.240	0.829
Eigenvalues		3.312	3.037
% variance explained		36.803	33.746

% of total explained variance	36.803	70.549
Reliability	0.888	0.845
Number	5	4
Deleted Item: 2		

As shown in Table 9, the factor loading of item 2 is less than 0.6 and cannot be classified into any of the above two factors. Thus, item 2 is deleted.

Table 10

Factor loadings of each dimension of job seeker satisfaction

Job seeker satisfaction		Names of factors
		Job seeker satisfaction
8	I think the system services of AI recruitment are to my satisfaction.	0.851
10	I would like to continue to use AI recruitment for job search.	0.850
2	In general, I am positive about AI recruitment in the enterprise.	0.848
9	I am glad to choose AI recruitment for my job search.	0.841
4	I think AI recruitment is credible.	0.833
3	I think the AI recruitment screening criteria provided by the company during the job search convinces me.	0.797
5	I think the AI recruitment system is very easy to get started with.	0.792
1	In general, the company's AI recruitment process sequence is stable.	0.786
7	I think I am satisfied with the efficiency of AI recruitment.	0.724
Eigenvalues		5.970
% variance explained		66.331
% of total explained variance		66.331
Reliability		0.936
Number		9
Deleted Item: 6		

As shown in Table 10, the factor loading of item 6 is less than 0.6 and cannot be classified into any of the above factors. Thus, item 6 is deleted.

Composite Reliability and Construct Validity

According to Bagozzi and Yi [29], the composite reliability should be greater than 0.6, and the CR value of each variable in this study is greater than 0.6, indicating that the internal consistency of each aspect of this study is consistent. Besides, Fornell and Larcker [30] suggested that the standard value of AVE should be greater than 0.5. The AVE value of each variable in this study is greater than 0.5, indicating that it has convergent validity as shown in Table 11. If the AVE square root values of the factors are all greater than the correlation coefficient between the construct and other construct, it means that each construct has good discriminant validity [30, 31]. Therefore, the composition of the following correlation coefficients in Table 11 shows that the scales in this study have good composited reliability and construct validity.

Table 11

Correlation coefficient, construct reliability and validity among constructs

	Full participation	Process flexibility	File diversity	Positivity	Confidence	Job seeker satisfaction
Full participation	0.824					
Process flexibility	0.672***	0.724				
File diversity	0.589***	0.585***	0.800			
Positivity	0.508***	0.554***	0.374***	0.789		
Confidence	0.254***	0.314***	0.172***	0.596***	0.772	
Job seeker Satisfaction	0.242***	0.403***	0.282***	0.452***	0.490***	0.789
Mean	5.546	5.347	5.331	5.264	4.470	4.585
Standard deviation	1.016	0.889	1.047	0.878	0.993	0.836
CR	0.894	0.868	0.875	0.890	0.851	0.937
AVE	0.679	0.525	0.640	0.623	0.597	0.622
Reliability	0.891	0.866	0.871	0.888	0.845	0.936

Structural Model Fit

First, we analyse the single factor individually, and then conduct factor analysis for the above six dimensions. Six-factor analysis was performed, and

the results are presented in Table 12. As shown in Table 12, using six factors are more ideal than single factors, because the explanatory power and fit of six factors are higher than that of single factors [32]. Besides, it can be seen from Table 13 that the fit of each dimension is within the acceptable range.

Table 12

Structural model fit

	Single factor	Six factors
df	464	449
χ^2	6644.36	1290.06
χ^2/df	14.320	2.873
RMSEA	0.23	0.086
GFI	0.38	0.76

Table 13

Reliability and validity

Dimensions		GFI	SRMR	t-value range
Perception of AI recruitment expected value	Full participation			12.78–18.53
	Process flexibility	0.87	0.072	9.99–15.62
	File diversity			12.15–17.46
Self-efficacy	Positivity	0.85	0.094	11.34–17.88
	Confidence			8.81–17.53
Job seeker satisfaction	Job seeker satisfaction	0.78	0.061	12.29–16.31

Collinear Analysis

The indicators examined in this study include: Variation Inflation Factor (VIF), Tolerance, Condition indices (CI) and Eigenvalue to determine whether there is collinearity between dimensions. Table 14 shows that the tolerance values are between 0.4 and 0.65, all higher than 0.1, and the expansion coefficients are between 1 and 3, all lower than 10. Therefore, there is no obvious collinearity in the items. It can also be seen from Table 14 that the correlation coefficients between the variables are all lower than 0.8, indicating that there is no multi-collinearity in this study [24].

Table 14

Collinear analysis

Collinearity test						
	Con- stant	Full participa- tion	Process flexibility	File diversity	Positivity	Confidence
Tolerance		0.467	0.444	0.586	0.471	0.641
VIF		2.139	2.253	1.706	2.123	1.561
Eigenvalues	5.908	0.041	0.016	0.015	0.010	0.009
CI	1.000	11.948	19.052	19.736	24.171	25.586

Furthermore, in order to avoid research bias, this study adopts the method of anonymising the interviewed information to answer the questionnaire, and reduces the complexity of the question items, so as to avoid the misunderstanding or doubt of the respondents when answering. It can be seen from Table 15 that the maximum amount of variation that can be explained by a single factor is 36.345%, which is lower than 50% .

Table 15

Exploratory factor analysis

	Total	Explanation of variance %	Cumulative explanation %
1	11.630	36.345	36.345
2	4.452	13.913	50.257
3	2.533	7.916	58.174
4	1.491	4.659	62.832
5	1.220	3.813	66.645
6	1.151	3.598	70.243

Hierarchical Regression Analysis

In order to verify the correlation between independent variables and dependent variables, hierarchical regression analysis will be used. Hypotheses 1 and 2 of this study were verified by general linear regression, and the moderating effect of Hypothesis 3 was verified by hierarchical regression analysis. According to Baron and Kenny [34], control variables, independent variables and moderator variables, and interaction were added in turn. In this study, in order to avoid excessive correlation between variables in the regression model, the independent variables and moderator variables were first decentralised and then multiplied, so as to avoid the problem of multi-collinearity and affect the final results [35].

Since Job seeker satisfaction is a single dimension variable as shown above, this study will conduct hierarchical regression analysis with Job Seeker Satisfaction as a dependent variable (Table 16).

Table 16

Hierarchical regression of perception of AI recruitment expected
value on job seeker satisfaction

Job seeker satisfaction				
Variables	Demograph- ics (Model 1)	Independent variable A (Model 2)	Moderator B (Model 3)	Interaction of A*B (Model 4)
Control variables				
Gender	-0.046	-0.075	-0.031	-0.024
Age	0.124	0.091	-0.009	-0.007
Occupation	0.060	0.026	0.031	0.015
Independent - A				
Full participation AA1		-0.103	-0.160*	-0.081
Process flexibility AA2		0.395**	0.254**	0.239**
File diversity AA3		0.108	0.116	0.024
Moderator - B				
Positivity BB1			0.145	0.164*
Confidence BB2			0.337***	0.318***
Interaction - AB				
AA1*BB1				-0.337**
AA1*BB2				0.100
AA2*BB1				0.076
AA2*BB2				-0.213*
AA3*BB1				0.143
AA3*BB2				0.189
R 2	0.032	0.188	0.332	0.395
Adj-R 2	0.020	0.168	0.310	0.359
F - value	2.752*	9.543***	15.228***	11.132***
R squared change		0.156	0.144	0.063
F change		15.844***	26.396***	4.119**
N = 254 Note: *p < .05; **p < .01; ***p < .001				

It can be seen from Model 1 that the regression coefficients of gender, age and occupation did not reach the significant standard. Then model 2 adds independent variables – three factors extracted from perception of AI recruitment expected value to explore the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction. According to the results, it can be found that full participation ($\beta = -0.103$, $p > .05$) did not reach a significant level.

Process flexibility ($\beta = 0.395$, $p < .01$) reached a significant level. File diversity ($\beta = 0.108$, $p > .05$) did not reach a significant level. It means that only process flexibility and job seeker satisfaction have a positive and significant correlation, so Hypothesis 1 is partially supported.

Model 3 adds self-efficacy as a moderator variable. Table 16 shows that positivity ($\beta = 0.145$, $p > .05$) did not reach a significant level, while confidence ($\beta = 0.337$, $p < .001$) reached a highly significant level. It indicates that the confidence in self-efficacy is positively and significantly correlated with Job Seeker Satisfaction. Thus, Hypothesis 2 is partially supported.

In Model 4, the interaction of perception of AI recruitment expected value and self-efficacy is included to explore the correlation between the interaction and job seeker satisfaction. From the results, it can be seen that full participation * motivation ($\beta = -0.337$, $p < .01$) and process flexibility * confidence ($\beta = -0.213$, $p < .05$) have significant correlation. Therefore, self-efficacy has a partial moderating effect on the relationships between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction. Thus, Hypothesis 3 is partially supported.

Mediating Effect

This study uses process validation to further understand whether self-efficacy has a direct or indirect effect on perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction (Table 17).

Table 17

The direct and indirect effects of perception of AI recruitment expected value on job seeker satisfaction (1)

The direct effect of full participation on job seeker satisfaction					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
0.013	0.538	0.238	0.812	-0.093	0.119
The indirect effect of full participation on job seeker satisfaction					
Self-efficacy - positivity	Effect		Boot SE	BootLLCI	BootULCI
	0.187		0.036	0.117	0.257

From Table 17, we can see that the confidence interval of the direct effect of full participation on job seeker satisfaction is between -0.093 and 0.119, and the interval result contains 0, which means that it does not reach a significant level. It means that there is no direct effect between full participation and job seeker satisfaction. The confidence interval of the indirect effect of full participation on job seeker satisfaction is between 0.117 and 0.257, which does not contain 0. If it reaches a significant level, it can be inferred that there is an indirect effect

on perception of AI recruitment expected value-full participation and job seeker satisfaction. According to the results in Table 17, only the indirect effect exists, indicating that the positivity of self-efficacy has a full mediating effect in this model, so Hypothesis 4 is supported.

Table 18

The direct and indirect effects of perception of AI recruitment expected value
on job seeker satisfaction (2)

The direct effect of full participation on job seeker satisfaction					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
0.103	0.046	2.221	0.027	0.012	0.194
The indirect effect of full participation on job seeker satisfaction					
Self-efficacy - confidence	Effect		Boot SE	BootLLCI	BootULCI
	0.096		0.028	0.040	0.151

From the results in Table 18 above, we can see that the confidence interval of the direct effect of full participation on job seeker satisfaction is between 0.012 and 0.194, and the interval does not contain 0, which means it reaches a significant level. It means that there is a direct effect between full participation and job seeker satisfaction . The confidence interval of the indirect effect of full participation on job seeker satisfaction is between 0.040 and 0.151, and the interval does not contain 0, which means it reaches a significant level. It means that there is an indirect effect between perception of AI recruitment expected value – full participation and job seeker satisfaction . According to the results, both direct and indirect effects exist in the model, indicating that confidence of self-efficacy has a partial mediating effect in this model, so Hypothesis 4 is supported.

Table 19

The direct and indirect effects of perception of AI recruitment expected value
on job seeker satisfaction (3)

The direct effect of full participation on job seeker satisfaction					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
0.103	0.046	2.221	0.027	0.012	0.194
The indirect effect of full participation on job seeker satisfaction					
Self-efficacy - confidence	Effect		Boot SE	BootLLCI	BootULCI
	0.096		0.028	0.040	0.151

It can be seen from Table 19 that the confidence interval of the direct effect of process elasticity on job seeker satisfaction lies in the range of 0.084–0.329, which does not contain 0 and reaches a significant level ($p < 0.01$). It means that there is a direct effect between process flexibility and job seeker satisfaction. The confidence interval of the indirect effect of process flexibility on job seeker satisfaction is between 0.095 and 0.264, and the interval does not contain 0, which means it reaches a significant level. It indicates that there is an indirect effect between perception of AI recruitment expected value-process flexibility and job seeker satisfaction. According to the above results, both direct and indirect effects exist, indicating that positivity of self-efficacy has a partial mediating effect, so Hypothesis 4 is supported.

Table 20

The direct and indirect effects of perception of AI recruitment expected value on job seeker satisfaction (4)

The direct effect of process flexibility on job seeker satisfaction					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
0.206	0.062	3.318	0.001	0.084	0.329
The indirect effect of process flexibility on job seeker satisfaction					
Self-efficacy - positivity	Effect		Boot SE	BootLLCI	BootULCI
	0.172		0.044	0.095	0.264

From the results in Table 20 above, it can be seen that the confidence interval of the direct effect of process flexibility on job seeker satisfaction is between 0.157–0.362, and the interval does not contain 0 and reaches a significant level ($p < 0.001$). It means that there is a direct effect between process flexibility and job seeker satisfaction. The confidence interval of the indirect effect of process flexibility on job seeker satisfaction is between 0.057 and 0.196, and the interval does not contain 0, which means it reaches a significant level. It indicates that there is an indirect effect between perception of AI recruitment expected value -process flexibility and job seeker satisfaction. According to the results, both direct and indirect effects exist, and the confidence of self-efficacy has a partial mediating effect in this model, so Hypothesis 4 is supported.

From Table 21, it can be seen that the confidence interval of the direct effect of file diversity on job seeker satisfaction is between 0.010 and 0.200, and the interval does not contain 0 and reaches a significant level ($p < 0.05$). It indicates that there is a direct effect between file diversity and job seeker satisfaction. The confidence interval for the indirect effect of file diversity on job seeker satisfaction is between 0.059 and 0.197, and the interval does not

contain 0, which means it reaches a significant level. It indicates that there is an indirect effect of perception of AI recruitment expected value-file diversity on job seeker satisfaction. According to the results, both direct and indirect effects exist in this model, and the positivity of self-efficacy has a partial mediating effect in this model, so Hypothesis 4 is supported.

Table 21

The direct and indirect effects of perception of AI recruitment
expected value on job seeker satisfaction (5)

The direct effect of file diversity on job seeker satisfaction					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
0.105	0.048	2.176	0.031	0.010	0.200
The indirect effect of file diversity on job seeker satisfaction					
Self-efficacy - positivity	Effect		Boot SE	BootLLCI	BootULCI
	0.121		0.035	0.059	0.197

Table 22

The direct and indirect effects of perception of AI recruitment
expected value on job seeker satisfaction (6)

The direct effect of file diversity on job seeker satisfaction					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
0.163	0.043	3.750	0.000	0.077	0.248
The indirect effect of file diversity on job seeker satisfaction					
Self-efficacy - confidence	Effect		Boot SE	BootLLCI	BootULCI
	0.062		0.030	0.009	0.127

From Table 22, it can be seen that the confidence interval of the direct effect of file diversity on job seeker satisfaction is between 0.077 and 0.248, and the interval does not include 0 and reaches a significant level ($p < 0.001$). It indicates that there is a direct effect between file diversity and job seeker satisfaction. The confidence interval of the indirect effect of file diversity on job seeker satisfaction is between 0.009 and 0.127, and the interval does not contain 0, which means it reaches a significant level. Perception of AI recruitment expected value-file diversity has an indirect effect on job seeker satisfaction. According to the results, both direct and indirect effects exist in this model, indicating that confidence of self-efficacy has a partial mediating effect, so Hypothesis 4 is supported.

Conclusions

From the analysis results, it can be seen that process flexibility in perception of AI recruitment expected value is positively correlated with job seeker satisfaction. Therefore, it can be inferred that the respondents' expectations of increasing the control and feedback of the overall process in the recruitment process can improve their satisfaction with the job search experience. For example, before recruitment, job seekers should be allowed to prepare recruitment videos and decide the upload time of video and audio resumes before conducting manual recruitment. During recruitment, emotional expressions need to be accurately judged. After recruitment, the system can quickly generate recruiting results and enable job seekers to search for the results online. The mastery and flexibility of the overall job search process are very important for job seekers and can also improve their satisfaction. Therefore, the following suggestions are for enterprises.

Suggestion 1. When companies conduct AI recruitments, they should start from the overall recruitment process, so that job seekers have a clear overall process recruitment map, and understand all the steps and channels through which they can obtain information.

Suggestion 2. When planning the recruitment process, companies should give job seekers an appropriate degree of mastery, such as flexibility in recruitment time points, so that job seekers can prepare and decide on job videos or interview times with greater flexibility.

Suggestion 3. Companies should make job search results transparent and fast. Job search results usually need to wait for the system to reply. However, if the company can establish a system for information search, so that job seekers have the initiative in the recruitment results, and have considerable AI feedback, this will allow job seekers to understand their own interview status evaluation, etc., thus can improve job seeker satisfaction.

Moreover, after the test of the mediating effect, it is found that self-efficacy has a partial mediating effect on the relationship between perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction. Those with high self-efficacy will also have higher job search satisfaction, while those with low self-efficacy will also have lower job search satisfaction. If an enterprise wants to improve job seeker satisfaction, it can not only aim at the flexibility of the process, but also achieve job seeker satisfaction by enhancing the enthusiasm and confidence of job seekers. The suggestions are as follows:

Enterprises can share information and popularise knowledge for job seekers before AI recruitment. Before recruiting, they can introduce AI recruitment through videos in order to let job seekers understand its development and application. Increasing familiarity can improve job seeker satisfaction. Giving

job seekers a certain level of understanding and confidence in recruitment can also improve process efficiency and reduce recruitment problems.

For job seekers, before applying for a job, they must have a prior understanding of the company's AI recruitment, improve the information about the company's AI recruitment, and understand the purpose and function of the company's application. This can improve their mastery of AI recruitment, and actively ask experienced seniors, so that they can have more information on the recruitment process and increase their confidence when applying for jobs.

Finally, AI recruitment is a relatively new topic in the field of human resources. In the past, many studies generally discussed the advantages brought by AI recruitment to enterprises, but few focused on job applicants and their satisfaction with the job search process. However, the findings in this study show that self-efficacy has a mediating and moderating effect on the perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction, and the process flexibility of the recruitment is an important item for job seekers. In the future, when the application of AI in the field of human resources becomes more and more mature, more specific impacts can be explored, and more attention can be paid to job seekers. This will provide us with more information in the field of human resources.

Limitations and Future Research

First, due to the fact that few past studies have focused on perception of AI recruitment expected value and job seeker satisfaction, the scales in this study need more improvements and validation in future empirical studies. We suggest that AI recruitment related to job seeker satisfaction will continue to be developed, and the overall scale will be more accurate.

Second, there are many types of AI recruitment. This study only includes resume text analysis, chatbot interviews, and audio and video analysis. However, if we can specifically focus on an AI recruitment technology or focus on the recruitment process implemented by a certain enterprise, we believe that the research contribution will be increased, and the discussion on AI recruitment will be more in-depth and complete.

Finally, the research is mostly delivered to student groups, who have less experience in applying for jobs and lower understanding of AI recruitment. Besides, there is no in-depth analysis of specific respondents who have used AI recruitment. We suggest that in-depth research can be conducted on specific ethnic groups in the future, so as to make the research more valuable. Furthermore, this study is only a preliminary analysis from the perspective of job seekers. Therefore, if future studies can be conducted from the perspective of human resources personnel, they will bring more practical benefits.

References

1. Vardarlier P., Zafer C. Use of artificial intelligence as business strategy in recruitment process and social perspective. In: Hacıoglu U. (Ed.). *Digital business strategies in blockchain ecosystems*. 2020. Switzerland: Springer; 2019. p. 355–373.
2. Geetha R., Bhanu S. R. D. Recruitment through artificial intelligence: A conceptual study. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018; 9 (7): 63–70.
3. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982; 37 (2): 122.
4. Duong N. T., Pham Thi T. D., Ngo Q. T., Pham V. K. Welcome to work in Taiwan! Investigation of international students' employment opportunities. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 99–115.
5. Lang J. C., Lee C. H. Identity accumulation, others' acceptance, job-search self-efficacy, and stress. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*. 2005; 26 (3): 293–312.
6. Suen H.-Y., Chen M.Y.-C., Lu S. H. Does the use of synchrony and artificial intelligence in video interviews affect interview ratings and applicant attitudes? *Computers in Human Behavior*. 2019; 98: 93–101.
7. Ammari T., Kaye J., Tsai J. Y., Bentley F. Music, search, and IoT: How people (really) use voice assistants. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*. 2019; 26 (3): 1–28.
8. Muduli A., Trivedi J. J. Recruitment methods, recruitment outcomes and information credibility and sufficiency. *Benchmarking: An International Journal*. 2020. DOI: 10.1108/BIJ-07-2019-0312
9. Kshetri N. Evolving uses of artificial intelligence in human resource management in emerging economies in the global South: Some preliminary evidence. *Management Research Review*. 2021. DOI: 10.1108/MRR-03-2020-0168
10. Hmoud B., Laszlo V. Will artificial intelligence take over human resources recruitment and selection. *Network Intelligence Studies*. 2019; 7 (13): 21–30.
11. Lukacik E.-R., Bourdage J. S., Roulin N. Into the void: A conceptual model and research agenda for the design and use of asynchronous video interviews. *Human Resource Management Review*. 2022; 32 (1): 100789.
12. Schunk D. H., Pajares F. The development of academic self-efficacy. In: Wigfield A., Eccles J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press; 2002. p. 15–31.
13. Doménech-Betoret F., Abellán-Roselló L., Gómez-Artiga A. Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8: 1193.
14. Türkoglu M. E., Cansoy R., Parlar H. Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*. 2017; 5 (5): 765–772.
15. Usher E. L., Li C. R., Butz A. R., Rojas J. P. Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology*. 2019; 111 (5): 877.
16. Demir S. The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2020; 20 (85): 205–224.
17. Zhen R., Liu R., Ding Y., Wang J., Liu Y., Xu L. The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*. 2017; 54: 210–216.

18. Zwakman D. S., Pal D., Arpnikanondt C. Usability evaluation of artificial intelligence-based voice assistants: The case of Amazon Alexa. *SN Computer Science*. 2021; 2 (1): 1–16.
19. Cheung W., Li E.Y., Yee L.W. Multimedia learning system and its effect on self-efficacy in database modeling and design: an exploratory study. *Computers & Education*. 2003; 41 (3): 249–270.
20. Westbrook R. A. Sources of consumer satisfaction with retail outlets. *Journal of Retailing*. 1981; 57 (3): 68–85.
21. Ahn J., Kim J., Sung Y. The effect of gender stereotypes on artificial intelligence recommendations. *Journal of Business Research*. 2022; 141: 50–59.
22. Belanche D., Casaló L. V., Flavián C., Schepers J. Service robot implementation: A theoretical framework and research agenda. *The Service Industries Journal*. 2020; 40 (3-4): 203–225.
23. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*. 2017; 22: 74–98.
24. Hinkin T. R. A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*. 1998; 1 (1): 104–121.
25. DeVellis R. F., Thorpe C. T. Scale development: Theory and applications. London: Sage Publications; 2021. 320 p.
26. Spector P. E. Summated rating scale construction: An introduction. Newbury Park, CA: Sage; 1992. DOI: 10.4135/9781412986038
27. Kaiser H. F. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*. 1974; 39 (1): 31–36.
28. Dunia R., Qin S. J., Edgar T. F., McAvoy T. J. Identification of faulty sensors using principal component analysis. *AIChE Journal*. 1996; 42 (10): 2797–2812.
29. Bagozzi R. P., Yi Y. On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 1988; 16 (1): 74–94.
30. Fornell C., Larcker D. F. Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*. 1981; 18 (3): 382–388.
31. Hair J. F. Multivariate data analysis. 7th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall; 2009. 816 p.
32. Xiong Chen Z., Aryee S. Delegation and employee work outcomes: An examination of the cultural context of mediating processes in China. *Academy of Management Journal*. 2007; 50 (1): 226–238.
33. Podsakoff P. M., Organ D. W. Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*. 1986; 12 (4): 531–544.
34. Baron R. M., Kenny D. A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986; 51 (6): 1173.
35. Aiken L. S., West S. G., Reno R. R. Multiple regression: Testing and interpreting interactions. New York: Sage Publications; 1991. 224 p.
36. Hayes A. F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York: Guilford publications; 2017. 732 p.

Information about the authors:

Nam Tien Duong – PhD (Management), Lecturer, Ho Chi Minh City University of Economics and Finance (UEF); ORCID 0000-0001-6757-797X; Ho Chi Minh City, Vietnam. E-mail: tiendn@uef.edu.vn

Thuy Dung Pham Thi – PhD (Management), Lecturer, Ho Chi Minh City University of Economics and Finance (UEF); ORCID 0000-0003-0391-6762; Ho Chi Minh City, Vietnam. E-mail: dungptt@uef.edu.vn

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 21.03.2022; revised 12.08.2022; accepted for publication 07.09.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Дуонг Нам Тьен – PhD (менеджмент), преподаватель Городского университета экономики и финансов Хошимина; ORCID 0000-0001-6757-797X; Хошимин, Вьетнам. E-mail: tiendn@uef.edu.vn

Фам Тхи Тун Зунг – PhD (менеджмент), преподаватель Городского университета экономики и финансов Хошимина; ORCID 0000-0003-0391-6762; Хошимин, Вьетнам. E-mail: dungptt@uef.edu.vn

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; поступила после рецензирования 12.08.2022; принята к публикации 07.09.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

STUDENTS' STRUGGLES WITH EMI IN KAZAKHSTANI UNIVERSITIES

M. A. Tajik¹, G. Y. Akhmetova², L. N. Fillipova^{*3}, D. A. Shamatov⁴

Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

E-mail: ¹afzal.mir@nu.edu.kz; ²guldana.akhmetova2@nu.edu.kz;

³tyudmila.fillipova@nu.edu.kz; ⁴duishonkul.shamatov@nu.edu.kz

G. D. Zhunussova

Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan.

E-mail: gulnissa@gmail.com

**Corresponding author*

Abstract. *Introduction.* Fascination with English medium instruction (EMI) is fast growing in higher education institutions in non-native English-speaking countries, including Kazakhstan. The Kazakhstani government adopted a trilingual education policy in 2007 and the Bologna Process in 2010. Both these initiatives motivated universities to offer academic programmes in the English language. As a result, EMI programmes are offered in over 70 higher education institutions across Kazakhstan. In addition, there are four major Kazakhstani universities which offer academic programmes in English only. Despite the increase in the number of EMI programmes, there is a lack of empirical evidence about the difficulties and challenges faced by students in the EMI programmes.

Aim. The present study aimed to investigate the nature, forms, and levels of challenges graduate students face in academic reading and writing in English and the way they cope with these challenges. The study was conducted with graduate students and faculty in 10 selected Kazakhstani universities, which offer academic programmes in EMI.

Research methodology and methods. The study is based on a mixed-method design, involving an online survey and semi-structured interviews. The closed-ended questions have been analysed using SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences). The grounded theory analysis was utilised to scrutinise open-ended questions and interview transcripts.

Results and scientific novelty. The study's results indicated two major challenges faced by graduate students in academic reading and writing: the personal-psychological challenge and sociological challenge. The first challenge includes students' previous academic backgrounds, exposure, and learning experiences. The second challenge is related to English academic culture and students' worldviews, concepts, and values about English as a language and medium of instruction. As a result, graduate students experienced a lack of vocabulary, inadequate academic literacy skills, unfamiliarity with academic writing styles in English, and lack of skills to synthesise reading materials.

Practical significance. Hence, this study recommends systematising English language programmes across secondary and higher education institutions to help students acquire advanced English language proficiency. Also, the study results suggest that local faculty members should be trained according to international standards in terms of their English language skills and innovative teaching methods.

Keywords: challenges, graduate students, academic reading, academic writing, EMI, Kazakhstan.

Acknowledgements. The research study is funded by Nazarbayev University under Collaborative Research Programme Grant № 021220CRP1322.

For citation: Tajik M. A., Akhmetova G. Y., Fillipova L. N., Shamatov D. A., Zhunussova G. D. Students' struggles with EMI in Kazakhstani universities. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 95–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-95-115

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (EMI) В УНИВЕРСИТЕТАХ КАЗАХСТАНА

М. А. Тажик¹, Г. Е. Ахметова², Л. Н. Филлипова³, Д. А. Шаматов⁴

Назарбаев Университет, Нур-Султан, Казахстан.
E-mail: ¹afzal.mir@nu.edu.kz; ²guldana.akhmetova2@nu.edu.kz;
³lyudmila.fillipova@nu.edu.kz; ⁴duishonkul.shamatov@nu.edu.kz

Г. Д. Жунусова

Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан.
E-mail: gulnissa@gmail.com

Аннотация. Введение. Интерес к обучению на английском языке (English Medium Instruction – EMI) быстро растет в высших учебных заведениях стран, для которых английский язык не является родным, включая Казахстан. Правительство страны приняло политику трехязычного образования в 2007 году и Болонский процесс в 2010 году. Обе эти инициативы побудили университеты предлагать академические программы на английском языке. В результате они появились в 70 вузах Казахстана. Более того, на данный момент есть четыре крупных университета с академическими программами исключительно на английском языке. Несмотря на увеличение количества программ EMI, отсутствуют эмпирические данные о трудностях и проблемах, с которыми в них сталкиваются студенты.

Цель. Данное исследование изучает природу, формы и уровни проблем, с которыми сталкиваются магистранты и докторанты при академическом чтении и письме на английском языке, а также то, как они справляются с этими проблемами. Исследование проводилось среди студентов магистратуры и докторантуры, а также преподавателей из 10 выбранных казахстанских вузов, предлагающих академические программы с EMI.

Методология и методы исследования. Исследование использует дизайн комбинированных методов, включающий онлайн-опрос и полуструктурированные интервью. Закрытые вопросы были проанализированы с помощью статистического пакета (SPSS). Метод обоснованной теории был использован для подробного анализа открытых вопросов и транскриптов интервью.

Результаты и научная новизна. Результаты исследования выявили две основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при академическом чтении и письме: личностно-психологическая и социологическая. Первая проблема включает в себя предыду-

ций академический опыт студентов, а также опыт обучения. Вторая проблема связана с английской академической культурой и мировоззрением, концепциями и ценностями студентов в отношении английского языка как языка и средства обучения. В результате студенты столкнулись со следующими трудностями: нехватка словарного запаса, недостаточные навыки академической грамотности, незнание стилей академического письма на английском языке и отсутствие навыков синтеза прочитанного.

Практическая значимость. Таким образом, данное исследование рекомендует систематизировать программы изучения английского языка в средних и высших учебных заведениях, чтобы помочь учащимся овладеть английским языком на продвинутом уровне. Кроме того, результаты исследования показывают, что местные преподаватели должны быть обучены в соответствии с международными стандартами, включая навыки английского языка и инновационные методы обучения.

Ключевые слова: трудности, студенты магистратуры и докторантуры, академическое чтение, академическое письмо, EMI, Казахстан.

Благодарности. Исследование финансируется Назарбаев Университетом в рамках гранта Программы совместных исследований № 021220CRP1322.

Для цитирования: Тажик М. А., Ахметова Г. Е., Филипова Л. Н., Шаматов Д. А., Жунусова Г. Д. Проблемы обучения студентов на английском языке (EMI) в университетах Казахстана // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 95–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-95-115

Introduction

The discourse of an English Medium Instruction (EMI) in Kazakhstan has two connotations. Firstly, there is a delivery of academic programmes in English only. For this purpose, the Kazakhstani government took the initiative between 1992 and 2010 to establish four major international standard universities. Each university was expected to train qualified specialists competitive in both local and international contexts. Three out of the four universities are situated in Almaty city, which is the financial and cultural capital of Kazakhstan. Secondly, as these three universities were insufficient to cater to the increasing number of students who want to study in EMI programmes, the government adopted a trilingual education policy in 2007. This policy was situated within the major strategic initiative of “New Kazakhstan in the New World”, with the aim that Kazakhstan must integrate, interact and connect with the world community. Therefore, government and policymakers highlighted the significance of three languages for Kazakhstani people: Kazakh as the state language, Russian as the regional language of post-Soviet countries, and English as the language of advancement and technology as well as a medium to interact and integrate with the rest of the world [1]. Since then, the trilingual education policy has been implemented both in secondary schools and higher education institutions.

To further strengthen the quality of higher education programmes in EMI, the Kazakhstani government established a world-class English medium university – the Nazarbayev University – in its capital city Nur-Sultan in 2010. This university offers 22 undergraduates, 30 master and 16 PhD programmes in EMI taught by a strong pool of faculty from over 62 countries.

Kazakhstani higher education institutions have been delivering academic programmes in three languages to support government policy. For institutions, other than those which offer 100% EMI programmes, the proportion of languages should be in the following pattern: 50% of courses – in native language, this is either Kazakh or Russian; 20% of courses – in the second language, either Kazakh or Russian; 30% of courses – in English [2]. Moreover, the role of the English language in Kazakhstan's education system has further augmented as the country joined the European Higher Education Area and signed the Bologna Process declaration in 2010. One of the Bologna process parameters is internationalisation, which impacts trilingual education policy development as it supports the academic mobility of students. It is stated that 62% of students use English within their mobility programme [2].

There are several compelling reasons for the growing number of English medium universities, schools, and academic programmes in the country. Those include, but are not limited to, the following:

- Kazakhstan aims to join the top 30 most developed countries of the world by 2050, and therefore there are fundamental reforms taking place in all sectors, particularly in higher education which has remained uncompetitive as compared to the higher education in Russia, China, Japan, and other non-native English-speaking countries in Asia [3];
- Implementation of English medium programmes will “speed up the process of internationalisation of Kazakhstan's higher education, and surely improve the academic mobility under the Bologna process” [4];
- English medium programmes will help to attract international students and increase international collaboration and partnerships by breaking language barriers;
- Proficiency in the English language will help students, faculty, and others access academic literature and modern technologies.

Meanwhile, the number of universities undertaking to teach some courses in English has increased from 42 in 2015 to 57 in 2019, and to 70 respectively in 2020 [2, 5, 6]. In the 2019–2020 academic year, the number of courses led in three languages in 57 higher education institutions reached 25 549 [2]. In bachelor programmes – 21 651 (9533 in Kazakh; 6072 in Russian, 6046 in English), in Masters' programmes – 3 349 (1088 in Kazakh; 1330 in Russian, 931 in English), and PhD programmes – 549 (193 in Kazakh; 204 in Russian, 152 in English) courses. In total, 7129 courses were delivered in English medium.

Moreover, 20 553 students (Bachelor, Master, PhD) and 4062 faculty members possess CERF (OEK) certificates; 951 students (Bachelor, Master, PhD) and 742 faculty members possess IELTS, TOEFL certificates.

Since the early establishment of English-medium instructions universities, only a few studies have partially investigated local Kazakhstani students' challenges in studying in EMI programmes. This study examined students' experiences from Master's and PhD programmes from three EMI universities and seven regional universities that practise English-medium instructions in a limited number of programmes.

Literature Review

This study aims to contribute to a global shaping view of EMI. The study refers to some of the findings indicated in the paper that will show EMI conceptualisation issues in Kazakhstan.

Conceptualisation of EMI in Kazakhstan

This study used the systematic review of EMI done by Macaro, Curle, Pun, An, and Dearden as a theoretical frame [7]. The findings presented by these authors guided our discussions on EMI issues in Kazakhstan. The first finding discussed by these authors refers to the diversity and lack of consensus in defining EMI per se [7]. The current study also found that there is no unique or single definition of EMI in Kazakhstan. In fact, the term EMI is understood differently in different universities. For example, in their websites, the four EMI universities have defined EMI as: "Programmes are taught in English" (University 1), "English-taught degree programmes" (University 2), "A world-class English language university" (University 3), and "The language of instruction is English" (University 4).

The second finding refers to the rising number of EMI programmes across the globe [7]. As mentioned above, the number of EMI courses has also been increasing in Kazakhstan. Nevertheless, in contrast to global tendencies, Kazakhstan has shaped its own model of EMI practices. While there are 129 higher education institutions in Kazakhstan, only four universities deliver their programmes exclusively in English. The rest use Kazakh, Russian and English languages simultaneously [1]. Different universities have undertaken the early implementation of the trilingual education policy based on their resources and staff capacities. An experience of one university shows that they themselves identified certain subjects to be delivered in Kazakh, Russian, and English [8].

According to Macaro and co-authors [7], the third finding refers to the top-down, bureaucratic facilitation of EMI in non-native English-speaking coun-

tries. This finding is in line with the way the trilingual education policy and EMI are implemented in Kazakhstan. The trilingual education policy and EMI universities were established by the decree of the first President, Nursultan Nazarbayev [1]. Since then, several other policy initiatives have been taken through a top-down and centralised approach, as reflected in the State Programme on Education Development [9].

The fourth finding presented by Macaro and co-authors [7] refers to the widening of research on EMI in the world. Unfortunately, this is not the case in Kazakhstan, where despite an increasing number of EMI programmes, there is a lack of systematic investigation of EMI practices in Kazakhstani universities. Although official reports by the Ministry of Education and Science (MOES) provide necessary information on the increasing numbers of EMI courses and universities [2, 5], there is very little empirical evidence on the effectiveness, quality, and practices of EMI. Therefore, this current study was designed to explore graduate students' experiences of studying in EMI universities.

The fact that graduate students struggle in their academic reading and writing in English is not unique to Kazakhstan. Research conducted elsewhere has found that international students for whom English is a second or third language often face difficulties expressing their ideas in a clear and coherent manner, paraphrasing sentences, and utilising computer translator programs to convert their text into English [10–12]. Studies often report students' issues related to understanding rules for building sentences, structure, and grammatical rules [13]. However, grammatical and structural knowledge of a foreign language was insufficient to grasp new concepts, discourses, and values discussed in the international arena, requiring a critical approach in reading and interpreting them [14, 15]. Furthermore, lack of praxis in receiving constructive feedback to their written work discouraged students and caused anxiety [16, 17]. In addition, students' struggles differ from the chosen field, as it was found that social science students are keener to improve their academic writing compared to their peers from STEM fields [18].

The previous studies conducted around EMI have also revealed that undergraduate and graduate students found many positive moments from learning in the EMI context. Some students of EMI in Kazakhstan underlined the career opportunities and well-paid jobs as crucial advantages of completing their majors in the English language [19, 18, 16, 20]. It has been identified that STEM and social sciences students and faculty members believed in international career opportunities and aptitude to gain further education abroad after graduation from the EMI universities [18]. The earlier studies on STEM and finance identified that EMI graduates might be employed in prestigious job positions in big Kazakhstani cities as well as in foreign countries [19]. A recent study in Ka-

zakhstan reported that most students mentioned a higher salary for specialists with a sufficient level of English language and an increase of competitiveness of such candidates in the labour market [16].

To sum up, by analysing graduate students' responses, this study explains how EMI is conceptualised and implemented in Kazakhstani universities; the nature, forms, and levels of challenges graduate students face; and the strategies these students use to cope with the challenges of academic reading and writing in the English language.

Methodology

Keeping in view the purpose of the study, we employed sequential mixed methods research, having both quantitative and qualitative methods. A quantitative survey was used to obtain data from a large number of graduate students, and qualitative interviews were used to obtain rich descriptive data from 10 English medium universities located in different cities in Kazakhstan [21–23]. These universities offer a variety of graduate programmes in English and represent both the public and private education sectors in Kazakhstan. Participation in this study was voluntary and informed (detailed information about the study, its purpose, ethical considerations, and expected results were shared with the universities and participants beforehand). The study was approved by the Nazarbayev University Institutional Research Ethics Committee.

Participants

The online survey and interviews participants were Master and PhD students in EMI programmes at the selected universities. As many as 320 students responded to the survey, representing different disciplines, degree programmes, age groups, regions, and linguistic backgrounds (see Table 1).

Table 1

Frequencies and percentage of participants

Gender	Number	Percentage	Degree programme	Number	Percentage
Male	61	19.1%	Master	211	65.9%
Female	203	63.4%	PhD	43	13.4%
Missing	56	17.5%	Any other	8	2.5%
Age	Number	Percentage	Missing	58	18.1%
18–25	104	32.5%	Region	Number	Percentage
26–35	106	33.1%	Rural	47	14.7%
36–45	49	15.3%	Urban	191	59.7%
46–55	5	1.6%	Semi-rural	18	5.6%

Missing	56	17.5%	Semi-urban	8	2.5%
Years of study at current university	Number	Percentage	Missing	56	17.5%
0–2	173	54.1%	Country of undergradu- ate degree	Number	Percentage
2–5	49	15.3%	Kazakhstan	239	74.7%
5–7	28	8.8%	Russia	5	1.6%
7 and above	13	4.1%	Overseas	19	5.9%
Missing	57	17.8%	Missing	57	17.8%
Subjects/ Disciplines	Number	Percentage	How many languages do you speak fluently?	Number	Percentage
Education	122	38.1%	1	6	1.9%
Medical sciences	13	4.1%	2	73	22.8%
Engineering	16	5%	3	140	43.8%
Natural sciences	3	0.9%	4	41	12.8%
Social sciences and humanities	81	25.3%	Missing	60	18.8%
Other	28	8.8%			
Missing	57	17.8%			

Research Tool (s), Validity/Reliability Checks

The quantitative data was collected with the help of Qualtrics software. Generally, the survey embodies open-ended and closed-ended questions to capture the full range of participants' perceptions in terms of their academic English language challenges and the support provided by EMI universities. The closed-ended questions have been analysed via SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). In general, the following quantitative analyses have been employed: descriptive statistics, inferential and correlational analyses. Descriptive analysis was used to identify the distribution of participants across groups and distribution of percentages. The bivariate statistical analysis: independent sample T-test has been conducted to compare the participants of two groups (across gender). Multivariate One-Way ANOVA analysis was used to show the relationship between different groups, such as age, geographical area, degree of the respondents. The Pearson Product-moment correlation indicated the relationship between the age factor and participants' academic challenges and support provided by university services.

Open-ended questions and interview transcripts were analysed through grounded theory analysis [24]. There were three approaches employed: open, axial, and selective coding. First, through open-coding, main categories were identified. This stage was followed by axial coding to examine the alignment between emerged categories. It further divided categories into subcategories to describe its content [25]. Finally, selective coding combined all categories to describe students' academic reading and writing challenges. Three members of the research team analysed open-ended questions to ensure the trustworthiness of the categories. One person analysed the data and built categories and subcategories. The remaining two members double-checked categories and subcategories to the relevance of the given title and content. The consistency of categories among members was 98% and 99%, respectively.

Results

The survey questions consisted of several close-ended and five open-ended questions. Each open-ended question was subdivided into three sub-questions. Responses to these questions were analysed through the grounded theory approach. In this section, we analysed two open-ended questions on students' challenges in academic reading and writing in English. These responses were grouped under two main themes of personal-psychological and sociological challenges.

Personal-Psychological Challenges

The first question was developed to identify challenges that students have faced while taking courses in English. Due to voluntary participation in the study, the participants had the liberty to respond or not to respond to a question; only 149 (50,4%) out of 296 participants answered the questions related to their personal-psychological challenges. Based on an analysis of the students' responses, five major categories emerged that are presented in Table 2 below.

Table 2

Key categories

#	Categories	Frequency
1	Understanding content: Language issues	65 (44%)
2	Academic reading challenges	33 (22%)
3	Absence of challenges	27 (18%)
4	Technical issues	18 (12%)
5	Phonetic issues	4 (3%)
	Irrelevant responses	2 (1%)
	Total	149

The first category was based on the following keywords: “lack of vocabulary, writing style complexity, understanding specific terms, and unknown words”. The keywords mentioned above were repeated 65 times and covered 44% of all responses. It implies that poor English language skills impeded students’ understanding of the course materials. The students found a lot of jargon words, terminologies, words, and concepts in English unfamiliar to them. They believed that due to insufficient English proficiency, they struggled in grasping the course contents.

Consequently, these issues were grouped under one category entitled “Understanding content: Language issues”. Surprisingly, the responses extracted from closed-ended questions related to the International English Language Test Scores (IELTS) indicated that 36.9% (118) of all participants passed the IELTS test. In comparison, 37.2% (119) of them stated that they also passed another language exam such as Duolingo, entrance language exams, or other tests provided by universities.

Moreover, only 5.3% of the participants obtained the highest score between 8 to 8.5 points in the IELTS, 18.1% (58) scored between 7 to 7.5, 13.4% (43) scored 6 to 6.5, and 5.9% (19) participants scored between 5 to 5.5. Hence, this analysis shows that a great number of graduate students were admitted based on their sufficient English language skills that they demonstrated through various tests. However, the language test scores cannot measure students’ preparedness for undertaking advanced level studies. Therefore, graduate students, despite having obtained high scores in IELTS, struggle with academic reading and writing due to a lack of academic literacy skills.

Next, an in-depth examination of the first category has revealed three subcategories presented below in Table 2.1:

Table 2.1

Subcategories of the category “Understanding content: Language issues”

#	Subcategories	Frequency
1	Poor/Insufficient vocabulary (terms, technical words, vocabulary, unfamiliar words)	56 (86%)
2	Grammatical points	3 (5%)
3	Complex style of academic texts	6 (9%)
	Total	65

As it can be seen from the above table, a significant portion of responses – 86% (56) indicated a lack of vocabulary as the biggest challenge faced by the students. It is worth mentioning that the students admitted to facing numerous challenges in their academic reading and writing mainly because of insufficient vocabulary and unfamiliarity with the terms and concepts related to their field. For example, *lack of specific vocabulary and unfamiliarity with jargon words and*

concepts result in difficulty understanding literature available in English (Student 121_Survey). In contrast, closed-ended questions results indicated that only 36% of respondents confirmed their challenges in articulating concepts in English. Nevertheless, most participants (92%) agreed that academic reading and writing are different from general reading and writing and thus challenging. The participants also mentioned that academic writing in English is different and more challenging than in Kazakh or Russian languages. However, the analysis of a closed-ended question, *"Difficulty of academic reading and writing in English from those in Kazakh and Russian"*, showed contradicting results. It found that 38% of respondents considered academic reading and writing in English more difficult than in Kazakh or Russian, whereas 45% of the respondents reported that academic reading and writing in English was not tricky compared to Kazakh and Russian ones.

Compared to the previous first category, where language issues dominated, the second category emerged around reading academic texts per se. Students referred to challenges in conceiving content of texts, then analysis and summary of them. The frequency of responses was equal to 33 (22%). This category was entitled "Academic reading challenges". The subcategory "Complex style of academic texts" might overlap this category. However, they were differentiated by language. In the "Understanding content: Language issues", students referred to a lack of understanding of the content due to poor vocabulary, whereas students in this category avoided it. The following two subcategories clearly described first, 22 (66%) students "fear" to misinterpret ideas and conceive them incorrectly (Table 2.2). The abovementioned facts signal about their language sufficiency to understand terms and concepts.

Table 2.2

Subcategories of the category "Academic reading challenges"

#	Subcategories of the category "Academic reading challenges"	Frequency
1	To identify the main idea	22 (66%)
2	Structural dimension	11 (34%)
	Total	33

The next theme was the easiest as students stated, "no problems", and it appeared 26 times. Hence, the category entitled "Absence of challenges". Although this category did not require deep analysis, it might propose two options: either students neglected this question, or they indeed have not faced any challenge. However, some students explained the absence of a challenge by indicating their foreign background, previous learning experience in EMI university, and work experience in this field. Hence, this emanates out from some reasons behind the lack of challenges. Otherwise, students would raise their issues as it stems from the following category "Technical issues". This category contains few frequencies;

nevertheless, these are obstacles that students referred to. For example, 33% of the respondents pointed out length of an article, small letters that are difficult to read and perceive. Also, the columns that some journals use caused discomfort within the reading. Another 17% of the respondents stated that they need time because they (17%) read very slowly. As a result, they need practice (11%) to improve those skills. In addition, local students from regional universities probably indicate obstacles to accessing credible resources. Even though most local Kazakhstani universities provided access to credible databases, they were limited. Moreover, students and faculty members, who lack experience in reading international literature, need time and energy to select suitable articles for their studies too. This fact also emerged as a technical issue within 11% of responses.

Table 2.3

Subcategories of the category “Technical issues”

#	Subcategories of the category “Technical issues”	Frequency
1	Need practice	2 (11%)
2	Need time	3 (17%)
3	Speed of reading low	3 (17%)
4	Text format (small letters, columns, lengthy text)	6 (33%)
5	Access issues	2 (11%)
6	Selection of articles, separation reading and writing	2 (11%)
	Total	18

Hence, students’ experiences showed two areas where reading challenges were identified. The first area was related to “language” per se as “unknown words” impeded a holistic understanding of concepts and ideas. The second area relates to “academic reading” since an in-depth analysis of the article requires students’ critical and analytical skills. The remaining students pointed to technical issues related to the need for time and practice to improve their reading speed and the need to access credible resources and skills to select relevant to their study.

Thus, in open-ended questions, students could explain and point out the details of challenges in reading. In contrast, participants confirmed academic reading difficulties in English in closed-ended questions.

Sociological Challenges

Graduate Students’ Challenges in Writing

The second question was related to the challenges of academic writing. Out of 296, 153 (52%) respondents skipped this question; in contrast 143 (48%) responded. Students’ responses to open-ended questions were categorised under seven themes (see Table 3). Students’ major obstacles in academic writing

included structure and consistency, building argumentative sentences, coherence between paragraphs, and clearly expressing ideas in English. For example, a student stated, *"I would love to learn to write more complex sentences, to learn to be more precise and coherent"* (Student_80_Survey). As elicited from 34 (24%) responses, it was aligned with insufficient vocabulary and synonyms that could diversify and enrich academic writing. For instance, the following phrase: *"Usage of appropriate words, translators not always helpful"* (Student_60_Survey) was mentioned. Students' previous writing experiences in Russian and Kazakh remain an impeding factor in their learning of APA style, punctuation, grammar, paraphrasing, and synthesising literature. For example, students had to unlearn their academic writing in Kazakh and Russian to learn and relearn academic writing in English. Surprisingly, 16% (23) of respondents stated that they did not face any challenge while producing writing works. 9% (13) of participants highlighted the necessity of practicing writing. One student noted a lack of expertise in faculty members, who teach academic literacy courses. Table 3 below presents the percentages of participants and the challenges they face in academic writing.

Table 3

Major categories of writing challenges

#	Categories	Frequency
1	Structure	42 (30%)
2	Vocabulary	35 (24%)
3	Style	24 (17%)
4	No problems	23 (16%)
5	Lack/absence of practice	13 (9%)
6	Produce a work	3 (2%)
7	Difficult to respond	3 (2%)
	Total	143

Moreover, writing academic articles in Scopus journals is one of the qualities of a competent teacher at universities. In local universities, faculty members can receive additional incentives for published works.

The closed-ended questions were analysed to examine students' attitudes towards the challenges in academic English, including reading, writing, communication with professors and peers, and involvement in class discussions. The quantitative inferential and correlational analyses such as independent sample t-test and one way ANOVA revealed general trends in academic English. The independent sample t-test indicated that gender does not impact the way participants perceive their academic language challenges. Similarly, one-way ANOVA analysis showed that the age factor does not influence participants' perceptions.

Some statistical analyses were employed to explore the influence of students' educational backgrounds on their English academic challenges. For instance, an independent-samples t-test which was conducted to compare the academic English challenges between PhD and Masters students, did not show any statistical significance – PhD ($M = 2.21$, $SD = 0.56$) and Masters' students ($M = 2.23$, $SD = 0.52$); $t(225) = -0.24$, $p = .081$). These results suggest that both PhD and Masters' students faced similar challenges in academic English. A one-way ANOVA analysis of variance was conducted to compare where the respondents obtained their undergraduate degrees. The result demonstrates no statistically significant difference between the three groups, $F(2, 230) = 1.04$, $p = 0.35$. This result means that the students who obtained their undergraduate degrees in Kazakhstan, Russia, and overseas universities faced similar, in most cases the same, challenges in academic English.

Overall, the above-mentioned quantitative analyses indicated that the participants experienced a similar set of challenges in academic English. Such factors as gender, age, and educational background did not substantially impact the nature, forms, and levels of challenges faced by these students. The students' major challenge was achieving the international standard of academic writing in English in terms of structure, coherence, clarity, argumentation, and consistency.

Discussion

The findings presented above have shown that graduate students in higher education institutions in Kazakhstan face several challenges in their academic reading and writing in English. Despite many significant steps the policy-makers and practitioners take towards EMI implementation, there seems to be a gap in the curriculum between schools and universities in how students are prepared for academic life, more specifically for academic reading and writing. The participants in this study revealed that throughout their school studies, they were not exposed to that type of academic writing style they have to do at the university currently.

Evidently, English medium universities are easily accessible for bachelor students with foreign language education backgrounds. Those who did not study in English medium schools can pay additional money to obtain IELTS and SAT tests to enter the university. Nevertheless, in this study, 44% of the participants (both Master and PhD students), who had obtained their degrees in English, reported that lack of vocabulary often impedes their understanding of the core content of the courses. These students believe that had they been taught academic reading and writing in elementary and secondary schools, they would

not be facing difficulties in their university studies. For instance, a comparative analysis of EMI experiences among local and international students in one of the universities in Singapore explored that the former had several challenges in all four levels of English skills [26]. Another study conducted at one of the Japanese universities revealed that university students were provided with an 18-month training in English prior to the commencement of the academic programmes they were enrolled in [27]. This intensive training in English was required to prepare the students and enhance their academic literacy skills. Although these students had the required IELTS scores, they still faced numerous challenges in academic reading and writing in English. These findings show that students' IELTS scores cannot be an indicator of excellent academic language skills [28]. The same is the case in Kazakhstan, where most students have the IELTS scores required for university admissions but they still struggle in academic reading and writing due to insufficient academic literacy skills. For instance, 22% of the participants asserted that reading in English style was quite tricky. These findings are aligned with the experiences of international students across the globe, highlighting the lack of skills in critical analysis [14, 15]. Thus, there is a genuine need to (i) provide students with a stronger foundation for academic literacy skills at the secondary schools, (ii) provide intensive academic literacy and foundation courses at the EMI universities, and (iii) revise the university admission requirements to assess not only the English language proficiency but also academic literacy skills of the prospective students.

Many post-colonial countries are struggling with balancing the use of the English language and their native languages in schools and universities [29]. Kazakhstan is not an exception. The participants in this study expressed their concerns that the increasing emphasis on English may undermine the national language – Kazakh – and Russian as the regional language. The participants suggested that while learning English is the need of the hour for Kazakhstan to integrate with the rest of the world, equal emphasis should be given to Kazakh and Russian languages in both school and higher education. According to the participants, a significant number of faculty at EMI universities lack language proficiency and pedagogical skills. They, therefore, need professional development that could equip them with innovative methods of teaching and advanced language and academic literacy skills.

Conclusion

To conclude, graduate students in EMI universities in Kazakhstan indicated two major challenges that they confront in their academic reading and writing in English. One is related to the personal-psychological challenge, which

includes students' previous academic backgrounds, exposure, and learning experiences. Since most graduate students had studied in Kazakh or Russian as the language of instruction in their previous academic programmes, they faced difficulties in understanding the concepts and content delivered in English. This fact shows that lack of exposure and systematic English learning experience in secondary schools and undergraduate studies hinders students' academic reading and writing skills in English in EMI universities. The second challenge faced by graduate students is related to English academic culture and students' worldviews, concepts, and values about English as a language and medium of instruction. The way students view the English language and its importance for their careers influences their approaches to learning and engaging with English. Thus, it is critically important for universities to provide students and faculty with an enabling, stimulating, and vibrant environment for learning and using the English language to address these two above-mentioned major challenges. Furthermore, ongoing professional development of faculty members in the English language, academic literacy, research, and innovative pedagogies may help the faculty facilitate students' learning in graduate programmes.

References

1. Nazarbayev N. Address to nation "New Kazakhstan in a New World" [Internet]. 2007 [cited 2021 Apr 22]. Available from: http://adilet.zan.kz/rus/docs/K070002007_#z0 (In Russ.)
2. Analytical Report. Realization of the Bologna process Principles in the Republic of Kazakhstan in 2019 [Internet]. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Centre for Bologna Process and Academic Mobility. Nur-Sultan; 2020 [cited 2021 Apr 22]. p. 64. Available from: <https://enic-kazakhstan.kz/en/analitika/otchety-1> (In Russ.)
3. Strategy "Kazakhstan-2050". Address of the Leader of the Nation President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev to nation [Internet]. 2012 [cited 2021 Apr 22]. Available from: https://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs (In Russ.)
4. Oralova G. Internationalization of higher education in Kazakhstan: Issues of instruction in foreign languages. *Journal of Teaching and Education* [Internet]. 2012 [cited 2021 Apr 22]; 1 (2): 127–133. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/259529213>
5. MES, Ministry of Education of Science. Strategic Plan of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2024 [Internet]. 2020 [cited 2021 Apr 22]. Available from: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/5?lang=en> (In Russ.)
6. Seitghanova A., Plokhikh R., Baiburiev R., Tsaregorodtseva A. English as the medium of instruction: Modern tendency of education in Kazakhstan. *Perspectives of Innovations, Economics and Business*. 2015 May; 15 (3): 113–117. DOI: 10.15208/pieb.2015.11
7. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A systematic review of English Medium Instruction in higher education. *Language Teaching*. 2018; 51 (1): 36–76. DOI: 10.1017/S0261444817000350
8. Zhankalova Z. M., Baktybayeva A. T. The state and prospects of the development of trilingual education in higher schools of Kazakhstan (on the example of KazNMU named after S. D. Asfendiyarov). *KazNU Bulletin. Philology Series*. 2016; 161 (3): 208–212. (In Russ.)

9. Frost D., Kambatyrova A. Researching internationalization and educational reform in Kazakhstan. In: Silova I., Niyozov S. (Eds.). *Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia*. 2nd ed. NC: Information Age Publishing; 2020. p. 431–454.
10. Fernández-Costales A. Assessing students' perceptions regarding English medium instruction in higher education. *Didáctica: Lengua y Literatura*. 2017; 29: 43. DOI: 10.5209/DIDA.57129
11. Kim J., Choi J., Tatar B. English-medium instruction and intercultural sensitivity: A Korean case study. *Journal of Studies in International Education*. 2017 Nov; 21 (5):467–482. DOI: 10.1177/1028315317720767
12. Singh M. K. Academic reading and writing challenges among international EFL Master's students in a Malaysian university: The voice of lecturers. *Journal of International Students*. 2019 Nov 15; 9 (4): 972–992. DOI: 10.32674/jis.v9i3.934
13. Al Fadda H. Difficulties in academic writing: From the perspective of King Saud university postgraduate students. *English Language Teaching*. 2012 Mar; 5 (3): 123–130. DOI: 10.5539/elt.v5n3p123
14. Huang J., Klinger D. Chinese graduate students at North American universities: Learning challenges and coping strategies. *Comparative and International Education*. 2006 Dec 1; 35 (2). DOI: 10.5206/cie-eci.v35i2.9080
15. Tai T. E., Tang C. W. The role of graduate students' learning strategies in reducing their English medium instruction avoidance: The mediation effect of language anxiety. *Asia Pacific Journal of Education*. 2021 Apr 3; 41 (2): 368–384. DOI: 10.1080/02188791.2020.1777937
16. Myrzakulova G. Graduate students' perceptions of EMI [master's thesis on the Internet]. Nur-Sultan: Nazarbayev University; 2019 [cited 2021 Apr 22]. 118 p. Available from: <https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/4333/Gulfarida%20Myrzakulova%20Thesis%2BAuthor%20Agreement.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
17. Puspitasari D., Weng C., Hsieh Y. F. English Medium Instruction in Taiwan: From the perspective of international students as thesis writer. *International Journal of Language Education*. 2020; 4 (2): 194–208. DOI: 10.26858/ijole.v4i2.12930
18. Karabay A. STEM and social sciences students' language-oriented academic challenges in English medium of instruction (EMI) programs: The case of an international university in Kazakhstan [master's thesis on the Internet]. Nur-Sultan: Nazarbayev University; 2017 [cited 2021 Apr 22]. Available from: <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/2557>
19. Baltabayev M. Faculty and students' perceptions of EMI and its impact on academic content and language acquisition from the participants' perspectives [master's thesis on the Internet]. Nur-Sultan: Nazarbayev University Graduate School of Education; 2020 [cited 2021 Apr 22]. Available from: <https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/4871/Baltabayev%20Murat%20MA%20Thesis%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
20. Yessenbekova K. English as a medium of instruction in Kazakhstani higher education: A case study. *Current Issues in Language Planning*. 2022 Feb 19: 1–9. DOI: 10.1080/14664208.2022.2043064
21. Bryman A. Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research. *Advances in Mixed Methods Research*. 2008 May 6; 21 (8): 87–100.
22. Creswell J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2003. 246 p.

23. Fink A. How to analyse survey data. Newbury Park, CA: Sage Publications; 1995. 112 p.
24. Seale C. Generating grounded theory. In: C. Seale (Ed.). Researching society and culture. 3rd ed. London: Sage Publications; 2012. p. 393–404.
25. Charmaz K. Constructing grounded theory. 2nd ed. Los Angeles: Sage Publications; 2014. 416 p.
26. Bolton K., Botha W., Bacon-Shone J. English-medium instruction in Singapore higher education: Policy, realities and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2017 Nov 26; 38 (10): 913–930. DOI: 10.1080/01434632.2017.1304396
27. Aizawa I., Rose H., Thompson G., Curle S. Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. *Language Teaching Research*. 2020 Oct 24; 1362168820965510. DOI: 10.1177%2F1362168820965510
28. Kuo Y. H. Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*. 2011 Nov 11; 1 (2). DOI: 10.32674/jis.v1i2.551
29. Kirkpatrick A., Liddicoat A. J. Language education policy and practice in East and Southeast Asia. *Language Teaching*. 2017 Apr; 50 (2): 155–188. DOI: 10.1017/S0261444817000027

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Назарбаев Н. Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана. «Новый Казахстан в Новом Мире» [Электрон. ресурс]. 2007. Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/docs/K070002007_#z0 (дата обращения: 22.04.2022).
2. Аналитический отчет по реализации принципов Болонского процесса в Республике Казахстан [Электрон. ресурс] // Нур-Султан: Центр Болонского процесса и академической мобильности МОН РК, 2019. 40 с. Режим доступа: <https://enic-kazakhstan.kz/en/analitika/otchety-1> (дата обращения: 22.04.2022).
3. Стратегия «Казахстан-2050». Послание Главы государства Нурсултана Назарбаева народу страны [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs (дата обращения: 22.04.2022).
4. Oralova G. Internationalization of higher education in Kazakhstan: issues of instruction in foreign languages // *Journal of Teaching and Education*. 2012. № 1 (2). P. 127–133. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/259529213> (date of access: 22.04.2022).
5. Министерство образования и науки Республики Казахстан. Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2020–2024 годы. 2020 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/5?lang=en> (дата обращения: 22.04.2022).
6. Seitzhanova A., Plokhikh R., Baiburiev R., Tsaregorodtseva A. English as the medium of instruction: Modern tendency of education in Kazakhstan // *Perspectives of Innovations, Economics and Business*. 2015. № 15 (3). P. 113–117. DOI: 10.15208/pieb.2015.11
7. Macaro E., Curle S., Pun J., Jiangshan An, Dearden J. A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education” // *Language Teaching*. 2018. № 51 (1). P. 36–76. DOI: 10.1017/S0261444817000350
8. Zhankalova Z. M., Baktybayeva A. T. The state and prospects of the development of trilingual education in higher schools of Kazakhstan (on the example of KazNMU named after S. D. Asfendiyarov) // *KazNU Bulletin. Philology Series*. 2016. № 161 (3). P. 208–212.

9. Frost D., Kambatyrova A. Researching internationalization and educational reform in Kazakhstan. In: Silova I., Niyozov S. (Eds.). *Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia*. 2nd ed. // Information Age Publishing; 2020. P. 431–454.
10. Fernández-Costales A. Assessing students' perceptions regarding English medium instruction in higher education // *Didáctica: Lengua y Literatura*. 2017. № 29. P. 43. DOI: 10.5209/DIDA.57129
11. Kim J., Choi J., Tatar B. English-medium instruction and intercultural sensitivity: A Korean case study // *Journal of Studies in International Education*. 2017. № 21 (5). P. 467–482. DOI: 10.1177/1028315317720767
12. Singh M. K. M. Academic reading and writing challenges among international EFL Master's students in a Malaysian university: The voice of lecturers // *Journal of International Students*. 2019. № 9 (4). P. 972–992. DOI: 10.32674/jis.v9i3.934
13. Al Fadda H. Difficulties in academic writing: From the perspective of King Saud university postgraduate students // *English Language Teaching*. 2012. № 5 (3). P. 123–130. DOI: 10.5539/elt.v5n3p123
14. Huang J., Klinger D. Chinese graduate students at North American universities: Learning challenges and coping strategies // *Comparative and International Education*. 2006. № 35 (2). DOI: 10.5206/cie-eci.v35i2.9080
15. Tai T. E., Tang C. W. The role of graduate students' learning strategies in reducing their English medium instruction avoidance: the mediation effect of language anxiety // *Asia Pacific Journal of Education*. 2021. № 41 (2). P. 368–384. DOI: 10.1080/02188791.2020.1777937
16. Myrzakulova G. Graduate students' perceptions of EMI: dissertation. Nur-Sultan: Nazarbayev University. 2019. 118 p. Available from: <https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/4333/Gulfarida%20Myrzakulova%20Thesis%2BAuthor%20Agreement.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (date of access: 22.04.2021).
17. Puspitasari D., Weng C., Hsieh Y. F. English Medium Instruction in Taiwan: From the Perspective of International Students as Thesis Writer // *International Journal of Language Education*. 2020. № 4 (2). P. 194–208. DOI: 10.26858/ijole.v4i2.12930
18. Karabay A. STEM and social sciences students' language-oriented academic challenges in English medium of instruction (EMI) programs: The case of an international university in Kazakhstan: dissertation. Nur-Sultan: Nazarbayev University. 2017. 90 p. Available from: <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/2557> (date of access: 22.04.2022).
19. Baltabayev M. Faculty and students' perceptions of EMI and its impact on academic content and language acquisition from the participants' perspectives: dissertation. Nur-Sultan: Nazarbayev University. 2020. Available from: <https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/4871/Baltabayev%20Murat%20MA%20Thesis%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (date of access: 22.04.2022).
20. Yessenbekova K. English as a medium of instruction in Kazakhstani higher education: a case study // *Current Issues in Language Planning*. 2022. P. 1–19. DOI: 10.1080/14664208.2022.2043064
21. Bryman A. Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research // *Advances in mixed methods research*. 2008. № 21 (8). P. 87–100.
22. Creswell J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2003. 246 p.
23. Fink A. *How to analyze survey data* // Sage. 1995. № 8. P. 112.
24. Seale C. *Generating grounded theory* // In: C. Seale (Ed.). *Researching society and culture*. 3rd ed. London: Sage Publications; 2012. p. 393–404.

25. Charmaz K. Constructing grounded theory. 2nd ed. Los Angeles: Sage Publications; 2014. 416 p.

26. Bolton K., Botha W., Bacon-Shone J. English-medium instruction in Singapore higher education: Policy, realities and challenges // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2017. № 38 (10). P. 913–930. DOI: 10.1080/01434632.2017.1304396

27. Aizawa I., Rose H., Thompson G., Curle S. Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme // *Language Teaching Research*. 2020. Article number 1362168820965510. DOI: 10.1177%2F1362168820965510

28. Kuo Y. H. Language challenges faced by international graduate students in the United States // *Journal of International Students*. 2011. № 1 (2). DOI: 10.32674/jis.v1i2.551

29. Kirkpatrick A., Liddicoat A. J. Language education policy and practice in East and Southeast Asia // *Language Teaching*. 2017. № 50 (2). P. 155–188. DOI: 10.1017/S0261444817000027

Information about the authors:

Mir A. Tajik – PhD (Educational Leadership), Associate Professor, Graduate School of Education, Nazarbayev University; ORCID 0000-0003-2951-266X; Nur-Sultan, Kazakhstan. E-mail: afzal.mir@nu.edu.kz

Guldana Y. Akhmetova – PhD (Education), Post-Doctoral Fellow, Graduate School of Education, Nazarbayev University; ORCID 0000-0002-6768-6727; Nur-Sultan, Kazakhstan. E-mail: guldana.akhmetova2@nu.edu.kz

Lyudmila N. Fillipova – M. Sci. (Educational Leadership), Research Assistant, Graduate School of Education, Nazarbayev University; ORCID 0000-0001-8342-6178; Nur-Sultan, Kazakhstan. E-mail: lyudmila.fillipova@nu.edu.kz

Duishon A. Shamatov – PhD (Education), Associate Professor, Graduate School of Education, Nazarbayev University; ORCID 0000-0001-6625-1054; Nur-Sultan, Kazakhstan. E-mail: duishonkul.shamatov@nu.edu.kz

Gulnissa D. Zhunussova – PhD (Applied Linguistics), Associate Professor, Department of Language Education, Suleyman Demirel University; ORCID 0000-0002-3584-3142; Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulnissa@gmail.com

Contribution of the authors. The contribution of the authors is equal.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 23.05.2022; revised 29.08.2022; accepted for publication 07.09.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Тажик Мир Афзал – PhD (управление образованием), ассоциированный профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет; ORCID 0000-0003-2951-266X; Нур-Султан, Казахстан. E-mail: afzal.mir@nu.edu.kz

Ахметова Гульдана Егеубаевна – PhD (образование), пост-докторант, Высшая школа образования, Назарбаев Университет; ORCID 0000-0002-6768-6727; Нур-Султан, Казахстан. E-mail: guldana.akhmetova2@nu.edu.kz

Филлипова Людмила Николаевна – магистр наук (управление образованием), научный ассистент, Высшая школа образования, Назарбаев Университет; ORCID 0000-0001-8342-6178; Нур-Султан, Казахстан. E-mail: lyudmila.fillipova@nu.edu.kz

Шаматов Дуйшон Алиевич – PhD (образование), ассоциированный профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет; ORCID 0000-0001-6625-1054; Нур-Султан, Казахстан. E-mail: duishonkul.shamatov@nu.edu.kz

Жунусова Гульниса Дулатовна – PhD (прикладная лингвистика), ассоциированный профессор, кафедра языкового образования, Университет имени Сулеймана Демиреля; ORCID 0000-0002-3584-3142; Алматы, Казахстан. E-mail: gulnissa@gmail.com

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в исследовательскую работу.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 23.05.2022; поступила после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 07.09.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 331.5

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-116-137

РАСШИРЕНИЕ МАСШТАБОВ ТРЕТИЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ И ПОЛОЖЕНИЕ МОЛОДЕЖИ НА РЫНКЕ ТРУДА

М. Л. Агранович¹, А. А. Дренёва²

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации, Федеральный институт
развития образования, Москва, Россия.
E-mail: ¹agranovich-ml@ranepa.ru; ²dreneva-aa@ranepa.ru*

Аннотация. *Введение.* Взрывной рост масштабов третичного образования в мире заставляет обратить внимание на то, как это влияет на трудоустройство молодых выпускников.

Целью статьи является анализ того, как рост участия молодых людей в третичном образовании отражается на динамике показателей их занятости и экономической активности.

Методология, методы и методики. В статье с помощью сравнительного и корреляционного анализа рассматриваются связи изменения уровня образования молодых людей и динамики показателей занятости и экономической активности по уровням образования. В статье рассматриваются данные образовательной статистики стран ОЭСР, России и некоторых других стран, участвующих в образовательных исследованиях ОЭСР.

Результаты анализа, представленные в статье, показывают, что рост масштабов третичного образования приводит к повышению уровня безработицы среди молодого населения, однако это справедливо только для наименее продвинутых программ, в то время как для выпускников магистратуры наблюдается рост уровня занятости. Экономическая активность среди молодых магистров после кризиса 2009 года также росла быстрее, чем среди выпускников других программ третичного образования. Выпускники магистратуры оказались в лучшем положении и в период кризиса 2020 года, вызванного пандемией COVID-19.

Научная новизна исследования заключается в детальном анализе роста масштабов третичного образования и динамики показателей статуса на рынке труда выпускников различных программ третичного образования.

Практическая значимость исследования заключается в формировании информационно-аналитической основы для корректировки дальнейшей политики в сфере развития третичного образования исходя с целью повышения занятости молодежи.

Ключевые слова: уровень образования населения, безработица, экономическая активность, третичное образование.

Для цитирования: Агранович М. А., Дренёва А. А. Расширение масштабов третичного образования в мире и положение молодежи на рынке труда // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 116–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-116-137

GLOBAL EXPANSION OF TERTIARY EDUCATION AND THE POSITION OF YOUNG PEOPLE IN THE LABOUR MARKET

M. L. Agranovich¹, A. A. Dreneva²

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Federal Institute for Educational Development, Moscow, Russia.
E-mail: ¹agranovich-ml@ranepa.ru; ²dreneva-aa@ranepa.ru*

Abstract. *Introduction.* The explosive growth of tertiary education around the world calls attention to how this affects the employment of young graduates.

Aim. The current research paper is *aimed* to analyse how the growth of young people's participation in tertiary education is reflected in the change of their employment and economic activity.

Methodology and research methods. The comparative and correlation analysis was used to examine the relationship between changes in the education attainment of young people and the dynamics of employment and economic activity indicators by levels of education. The article deals with educational statistics data from OECD countries, Russia and some other countries participating in OECD educational research.

Results. The results of the analysis presented in the article show that the growth of tertiary education leads to an increase in the unemployment rate among the young population; however, this is true only for the least advanced programmes, while there is an increase in the employment rate for master's degree graduates. Economic activity among young graduates with a master's degree grew faster after the 2009 crisis than among graduates of other tertiary education programmes. Master's degree graduates were in a better position during the crisis of 2020 caused by the COVID-19 pandemic.

Scientific novelty. The authors presented a detailed analysis of the growth in the scale of tertiary education and the changes of status in the labour market indicators of graduates of different tertiary education programmes.

Practical significance of the study lies in the development of the information and analytical basis for adjusting further policy in the field of development of tertiary education based on the goal of increasing youth employment.

Keywords: level of education of the population, unemployment, economic activity, tertiary education.

For citation: Agranovich M. L., Dreneva A. A. Global expansion of tertiary education and the position of young people in the labour market. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 116–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-116-137

Введение

Молодежная безработица и снижение экономической активности молодежи в мире стали острой социально-экономической проблемой. По данным на 2019 год доля безработных молодых людей в развитых странах составляет в среднем от 13 % до 5 % в зависимости от уровня образования, а экономически неактивных – от 31 % до 10 % (рисунки 1 и 2).

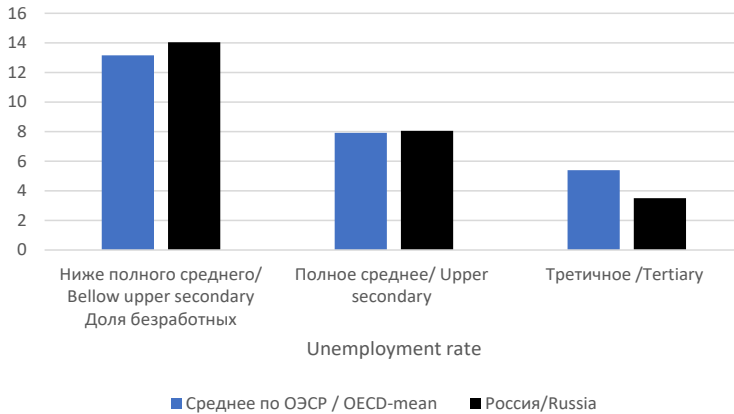


Рис. 1. Доля безработных в возрасте 25–34 года по уровню образования, 2019 г., %. Источник: Education at a Glance-2020

Fig. 1. Unemployment rate for 25–34-year-old by education attainment, 2019, %. Source: Education at a Glance-2020

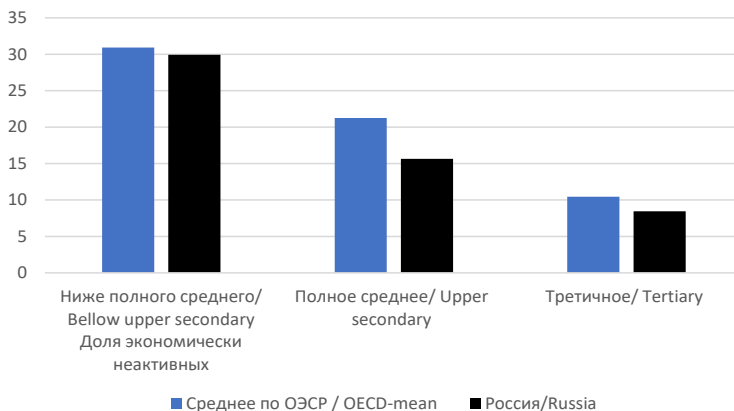


Рис. 2. Доля экономически неактивных в возрасте 25–34 года по уровню образования, 2019 г., %. Источник: Education at a Glance-2020

Fig. 2. Share of economically inactive 25–34-year-old by education attainment, 2019, %. Source: Education at a Glance-2020

Данные по молодежной безработице и экономической активности в России, как видно на графиках, близки к показателям развитых стран.

Пандемия COVID-19 существенно ухудшила положение молодежи на рынке труда. В 2020 году рост уровня молодежной безработицы в странах ОЭСР составил 20 %, а экономическая активность снизилась на 10 %. Однако пандемия – это форс-мажор, и мы привели эти данные только чтобы показать, что в случае ухудшения ситуации молодежь страдает в первую очередь, как это было и в период экономического кризиса 2008–2009 годов. Чтобы избежать влияния COVID-19 на результаты, в дальнейшем анализе мы будем использовать данные за последний допандемийный 2019 год.

Одной из основных причин ухудшения положения молодежи на рынке труда считается несоответствие уровня и содержания образования, структуры выпусков по программам запросу рынка труда [1].

Одновременно в мире наблюдается взрывной рост доли населения с третичным¹, особенно высшим, образованием: с 2005 года доля молодежи с третичным образованием в развитых странах увеличилась почти в полтора раза (рис. 3).

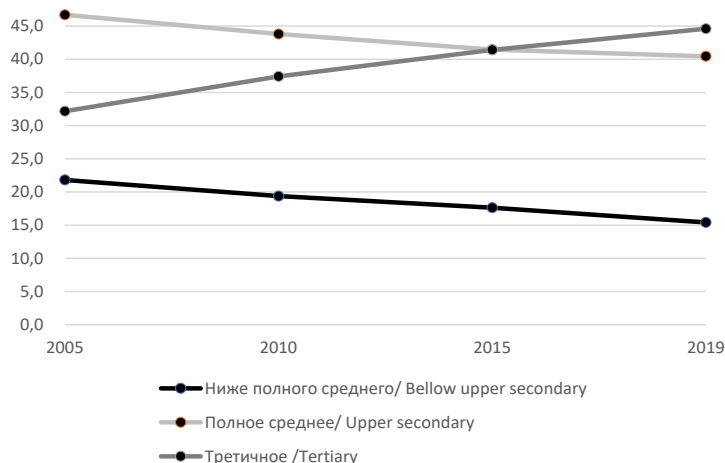


Рис. 3. Изменение структуры населения в возрасте 25–34 года в странах ОЭСР по уровню образования. Источник: база данных ОЭСР stats.oecd.org

Fig. 3. Changes of structure of population aged 25–34 years in OECD countries by education attainment. Source: OECD database stats.oecd.org

¹Термин «третичное образование» в данной работе определяется как программы с продвинутым содержанием образования, по сравнению с уровнями среднего образования, соответствующие уровню 5 Международной стандартной классификации образования (МСКО-5). Уровень третичного образования включает в себя программы короткого цикла, бакалавриат, магистратуру и аспирантуру/докторантуру.

В связи с этим представляется естественным попытаться понять, как соотносятся эти две тенденции – рост масштабов третичного образования и ухудшение положения молодежи на рынке труда. Анализу этого соотношения с помощью статистики и посвящена данная статья.

Целью настоящей статьи является выявление взаимосвязей между ростом участия молодежи в третичном образовании и динамикой показателей их трудовой занятости и экономической активности.

Исследовательские вопросы настоящей статьи включают в себя анализ того, как бурный рост третичного образования в развитых странах повлиял на положение населения, и особенно молодежи с этим уровнем образования, на рынке труда. Дополнительным направлением анализа выступило изучение различий в динамике показателей трудоустройства и образования молодых людей с третичным образованием разного уровня.

Теоретическая гипотеза исследования заключается в том, что повышение уровня образованности населения неоднозначно сказывается на его положении на рынке труда: для получивших образование по программам более высокого уровня это ведет к снижению безработицы и повышению экономической активности, а для менее образованной части населения – к росту безработицы и снижению экономической активности. Настоящая работа имеет своим фокусом занятость и экономическую активность молодых людей в зависимости от уровня их образования. Таким образом, эмпирическая гипотеза исследования состоит в том, что более высокий процент молодежи с третичным образованием высокого уровня (магистратура) положительно связан с более низким процентом безработицы среди этой группы населения, а для обладателей дипломов об окончании коротких программ третичного образования – отрицательно.

Указанная гипотеза, а также логичным образом связанные с ней расширения, проверены с помощью литературного анализа, а также статистического анализа данных из открытых источников по показателям экономической активности и национальных образовательных систем стран-членов и стран-партнеров Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

В качестве ограничений исследования можно отметить выборку стран, которая ограничивается странами-членами и странами-партнерами ОЭСР; возможность установить лишь корреляционные, а не причинно-следственные связи между анализируемыми параметрами; разнородность экономических и образовательных национальных систем; отсутствие учета гендерных различий.

Обзор литературы

Острота проблемы молодежной безработицы подтолкнула к ее изучению многих исследователей [1–4].

На уровень безработицы может влиять множество факторов, и одними из важных являются количественные и качественные характеристики национальных образовательных систем [5–7]. Например, J. Calero, Á. Choi [8] отмечают, что более высокий уровень образования закономерно связан с меньшей вероятностью для человека стать безработным или не найти работу при повторном трудоустройстве. Также J. Mincer было показано, что более образованные люди в среднем тратят меньше времени на поиск работы, по сравнению с менее образованными, что отражает более высокий уровень мобильности рабочей силы среди этой группы населения [9]. Эта тенденция подтверждается в одной из недавних работ на выборке канадских работников, в которой на основе модели логистической регрессии показано, что вероятность безработицы снижается с более высоким уровнем образования, и наибольшая вероятность стать безработным отмечается для лиц лишь со средним образованием [10]. Аналогичные выводы делаются авторами исследования на выборке ряда европейских стран: наряду с влиянием социально-экономического неравенства рассматривается также важность уровня навыков и образования в контексте вероятности быть безработным [8].

Связь уровня образования с мобильностью рабочей силы была показана и на российской выборке [2, 11]. Более высокий уровень образования позволяет также быстрее подниматься по карьерной лестнице [2, 11].

G. Psacharopoulos и H. A. Patrinos указывают, что человек, окончивший программу четырехлетнего высшего образования, получает значительные преимущества на рынке труда и, следовательно, более высокий реальный доход [12]. В другой работе на выборке европейских стран авторы анализируют ситуацию на рынке труда с учетом параметров образования согласно экономической концепции альтернативных издержек и заключают, что в целом в странах Европейского Союза ситуация вполне удовлетворительная, поскольку средняя доходность инвестиций в высшее образование составляет порядка 7,9 %, что примерно соответствует долгосрочной доходности акций (хотя и не для всех стран). Кроме того, авторы приводят средний срок окупаемости, равный 15 годам, что означает возврат инвестиций в высшее образование примерно в возрасте 40 лет. В другой работе К. Н. Мок также обращает внимание, что уровень полученного образования положительно коррелирует с заработком [13]: выпускники университетов зарабатывают вдвое, а в ряде случаев, по мнению D. Checchi, даже втрое больше, чем люди без третичного образования, хотя заработная плата при этом варьирует в

зависимости от страны и ситуации на местном рынке труда [14], а также от доли населения с другим уровнем образования [15].

К. Н. Мок считает, что важная особенность текущей ситуации на рынке труда заключается в том, что само по себе получение диплома о третичном образовании уже не является гарантией трудоустройства, более высоких доходов или восходящей социальной мобильности [13].

Современный тренд массовизации третичного образования в конечном счете приводит не только к повышению шансов трудоустройства выпускников вузов относительно людей с более низким уровнем образования, но также одновременно к их безработице и неполной занятости в связи с повышением уровня конкуренции внутри этой группы [13]. Такие тенденции наблюдаются в Южной Корее, Индии, Китае и других странах [3]. Согласно данным К. Н. Мок, противоположная ситуация, тем не менее, отмечается в Гонконге и Сингапуре, где процент нетрудоустроенных выпускников высших учебных заведений довольно низкий [13], что может быть объяснено более благоприятной текущей ситуацией на рынке труда в целом.

С уровнем безработицы населения могут быть также связаны и другие факторы, например, показатель успешного окончания средней школы, который в ряде случаев оказывается позитивно связанным с уровнем безработицы, что на первый взгляд может показаться парадоксальным. В частности, это было показано D. Card и T. Lemieux на примере средних школ США в период с конца 1960-х до середины 1990-х годов [16]. То же было выявлено A. Barr и S. Turner в период мирового экономического кризиса 2008 года, когда между неблагоприятной экономической ситуацией и посещаемостью школ обнаружилась отрицательная взаимосвязь [17]. Ту же тенденцию спустя десятилетие подтвердили N. Hillman и E. Orians на выборке поступающих в американские колледжи [18], что говорит об антициклических взаимоотношениях между образованием и рынком труда: при кризисных экономических условиях спрос на образование растет.

Контрциклическость спроса на образование является известным и широко распространенным феноменом [16, 19, 20]. Это объясняется тем, что в периоды рецессии снижаются альтернативные издержки обучения, поскольку шансы найти даже неквалифицированную работу ниже, чем при благоприятной экономической обстановке. Причины этого, тем не менее, на сегодня до конца не ясны. С одной стороны, это может быть вызвано тем, что в благополучные с экономической точки зрения времена люди скорее откладывают продолжение образования и возвращаются к нему, когда экономическая обстановка ухудшается, – такой эффект может быть назван временным. С другой стороны, существует тенденция, при которой выпускники средней школы выходят на рынок труда, если возможности трудоустройства хорошие, и

затем уже не возвращаются к дальнейшей учебе – и такой эффект является постоянным. Так, в работе Н. Sievertsen показано параллельное существование обоих эффектов за период исследования с 1984 по 1992 годы [21].

В целом можно говорить о том, что влияние уровня образования на успешность трудоустройства неоднозначно. Например, в недавнем мета-анализе на данных стран ОЭСР, а также ряда других за 2009–2015 годы F. Pusterla был проведен анализ взаимосвязи между уровнем безработицы и уровнем формального образования [4]. По результатам обнаружено, что при агрегации данных по всем странам уровень безработицы действительно падает по мере роста уровня образования. Однако, если проводить дифференцированный анализ отдельно по каждой стране, для некоторых стран можно увидеть обратную – то есть положительную – связь. В частности, это касается таких стран, как Бельгия, Эстония, Латвия, Словакия и Румыния [4]. Кроме того, в некоторых странах никакой явной взаимосвязи между указанными параметрами не наблюдается: в Словении, Дании, Австрии, Люксембурге и Норвегии [4].

Интересный кейс представляет собой Китай, который за десятилетие с 1998 по 2008 годы увеличил прием в высшие учебные заведения почти в шесть раз. J. Knight, Q. Deng, L. Si назвали это «естественным экспериментом» по беспрецедентно масштабному и резкому изменению повестки в сфере образования. По итогам анализа выявлено, что такие резкие изменения снижают относительную заработную плату, равно как и долю «хороших» рабочих мест, а также повышают уровень безработицы [22]. Сходные тенденции были обнаружены и в исследовании С. Xing, P. Yang, Z. Li [23], показавшем, что уровень безработицы в Китае среди выпускников колледжей значительно вырос за последние годы. Специалистами это объясняется именно политикой расширения высшего образования [24]. Для проверки этой гипотезы в упомянутом исследовании С. Xing, P. Yang, Z. Li использовались три национальных репрезентативных набора данных за 2000, 2005 и 2010 годы, на базе которых анализировались краткосрочные и среднесрочные эффекты от политики расширения охвата высшим образованием, их влияние на безработицу среди выпускников колледжей. По итогам было обнаружено, что эта политика в краткосрочной перспективе увеличила уровень безработицы среди новых выпускников колледжей, однако затем уровень безработицы начал снижаться и в целом практически нивелировался спустя пять лет. Коррелятами уровня безработицы выступили также гетерогенные эффекты пола, города и региона [23].

В Российской Федерации образование, по мнению В. Е. Гимпельсона и Р. И. Капелюшникова, существенно влияет на ключевые показатели рынка труда – экономическую активность населения, занятость и безработицу [25].

Например, показано, что среди выпускников высших учебных заведений уровень участия в рабочей силе достигает 90 %, что является максимальным значением среди рассмотренных групп [25]. Кроме того, отмечается связь между образованием и уровнем занятости, который среди лиц с высшим образованием равен 83 %, а у лиц с полным средним образованием – только 53 %. Если обратиться к показателю безработицы, он среди российских граждан с высшим образованием оказывается примерно вдвое ниже, чем в среднем по стране: даже в период кризиса 2008 года людей с высшим образованием, искавших работу, было порядка 30 %, тогда как со средним образованием и ниже – около 40–60 % [25].

Отметим также, что на российской выборке более низкий уровень образования оказывается также связанным с вероятностью попадания в группу людей, имеющих низкооплачиваемые рабочие места, то есть тех, чья часовая оплата труда не превышает двух третей от медианного значения. Это было показано российскими исследователями В. Е. Гимпельсоном, Р. И. Капелюшниковым и А. В. Шаруниной на выборке данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ за 2002–2016 годы [26].

В целом обзор литературы по взаимосвязи показателей образования и безработицы показывает скорее положительную взаимосвязь между охватом образованием и занятостью населения. Однако отношения между двумя этими параметрами подвержены влиянию глобальной экономической ситуации в стране и регионе, особенностей национальных образовательных систем и социально-исторических причин.

Методология

Фокусом настоящей статьи является вопрос о том, как расширение участия населения в образовании повлияло на положение молодых людей на рынке труда. Основным материалом анализа выступили данные по странам ОЭСР и так называемым странам партнерам, то есть странам, участвующим в программе ОЭСР по статистике образования INES¹, к числу которых принадлежит и Российская Федерация.

Данное исследование проведено в 2022 году. Для достижения поставленных целей были определены следующие задачи: 1) литературный анализ релевантных проблематике исследования работ; 2) сбор базы данных из

¹ INES (Indicators of National Education System – Индикаторы образовательных систем) – крупнейшая международная программа по статистике образования, которую реализует Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В ее рамках осуществляется сбор и обработка статистической информации по показателям образования и экономики, а также выпускается наиболее авторитетный доклад по международной образовательной статистике Education at a Glance [27].

открытых источников для их дальнейшего статистического анализа, первичная обработка и очистка данных, предварительный анализ вспомогательных графиков и таблиц; 3) анализ описательных статистик и линейных корреляций между выделенными переменными для определения наиболее выраженных взаимосвязей между параметрами образовательных систем и экономической активности населения; 4) сопоставительный анализ данных по странам-членам и странам-партнерам ОЭСР с данными по Российской Федерации для выявления актуального уровня развития экономической и образовательной систем России относительно других стран.

В рамках анализа литературных источников применялся поиск наиболее актуальных работ в международных базах Scopus и Web of Science за последние 30 лет. При дальнейшем анализе преимущество отдавалось обзорным и эмпирическим работам, а также работам, опубликованным за последние 7 лет, чтобы обеспечить более высокий уровень актуальности литературного обзора и определить теоретические основания для последующего эмпирического анализа собранных данных.

Термин «третичное образование» в данной работе определяется как программы с продвинутым содержанием образования, по сравнению с уровнями среднего общего и среднего профессионального образования, и соответствующие уровню 5 Международной стандартной классификации образования (МСКО-5). Уровень третичного образования включает в себя программы короткого цикла, бакалавриат, магистратуру и аспирантуру/докторантуру. В качестве основных параметров образования были отобраны следующие: уровень образования населения, участие населения в образовании, участие молодежи в образовании, структура выпуска по уровню программ (программы короткого цикла, бакалавриат, магистратура). В качестве экономических показателей были включены доля экономически активного и неактивного населения, уровень безработицы населения и молодежи в частности. Динамика указанных выше показателей анализировалась за период с 2005 по 2019 годы. Отдельно проведены сравнения показателей за 2020 и 2019 годы, поскольку в 2020 году в условиях пандемии COVID-19 тенденции динамики показателей статуса на рынке труда изменились под воздействием экстраординарных факторов. Приведенные показатели были собраны в единую базу данных на основе открытого источника данных по странам-членам и странам-партнерам ОЭСР (<https://stats.oecd.org>).

Статистический анализ данных включал в себя описательные статистики и анализ корреляций с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, которые позволил определить характер и величину взаимосвязи между приведенными экономическими и образовательными показателями. Статистический анализ проводился с использованием пакета IBM SPSS Statistics версии 23.

Результаты исследования

Изменения характеристик образования населения и молодежная безработица.

Естественно предположить, что молодежная безработица связана с уровнем безработицы населения в целом. Действительно, коэффициенты безработицы молодежи с третичным образованием и населения в возрасте 25 лет и старше коррелируют значимо, причем эта связь за последние 15 лет выросла – если в 2005 году коэффициент корреляции составлял 0,45, то в 2019 достиг 0,9. Поэтому в дальнейших расчетах мы будем учитывать эту связь.

За последние 15 лет в странах – членах ОЭСР и странах-партнерах доля молодежи в возрасте 25–34 года выросла в среднем на 38 %, а уровень безработицы среди этой группы населения – на 26 % (рис. 4). При этом уровень безработицы с 2010 года практически не менялся, а доля высокообразованной молодежи продолжала расти.

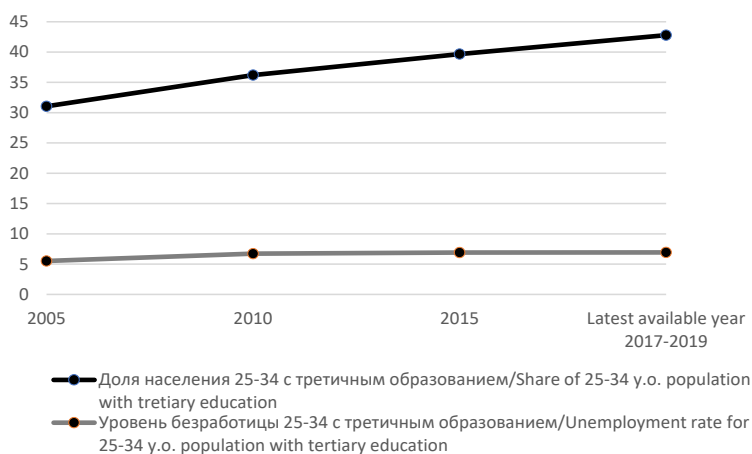


Рис. 4. Динамика безработицы молодежи с третичным образованием

Fig. 4. Changes of employment rate of youth with tertiary education

Можно предположить, что рынок труда и системы образования в рассматриваемой группе стран наладили связи и образование по структуре и содержанию стало в большей степени, чем в начале двухтысячных, соответствовать рынку труда.

Это предположение косвенно подтверждается отрицательной корреляцией между долей населения в возрасте 25–34 лет с третичным образованием и уровнем безработицы для этой группы. График (рис. 5) демонстрирует, что чем больше доля высокообразованных молодых людей в стране, тем ниже уровень их безработицы.

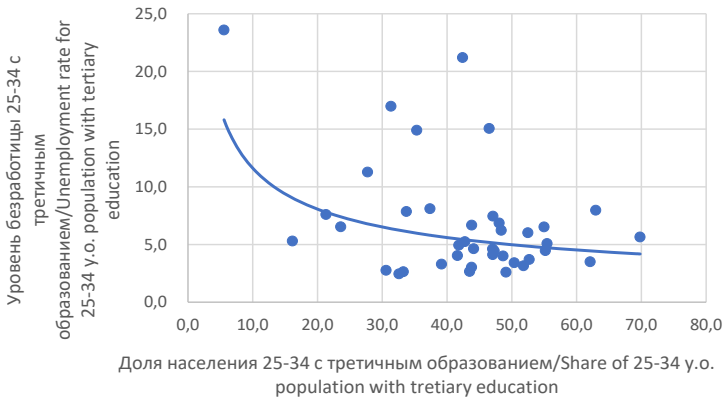


Рис. 5. Связь доли населения с третичным образованием и молодежной безработицей в странах-членах ОЭСР

Fig. 5. Correlation of share of population with tertiary education with youth unemployment rate in OECD countries

Рассмотрим молодежную безработицу подробнее, для разных уровней третичного образования. Данные о динамике безработицы среди молодежи с третичным образованием по рассматриваемой группе стран в среднем представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика безработицы молодежи с третичным образованием
по уровням образования

Table 1

Changes in unemployment rate for youth with tertiary education

	2019 г. к 2005 г. в % 2019 to 2015, in %	
Тип программ третичного образования Type of tertiary level programmes	Уровень безработицы Unemployment rate	Доля населения с данным уровнем образования Share of population with this level of education
Короткие программы третичного образования Short cycle programmes	151 %	81 %
Бакалавриат Bachelor's degree	101 %	103 %
Магистратура Master's degree	74 %	290 %

Данные таблицы 1 однозначно указывают на то, что в наименьшей степени запросу экономики и рынка труда соответствуют короткие программы третичного образования и в наибольшей – программы магистратуры: уровень безработицы среди молодых людей с этим уровнем образования сократился на четверть при росте доли молодежи с магистерским дипломом почти в три раза. Для обладателей дипломов коротких программ третичного образования картина противоположная – при снижении доли молодых людей с этим уровнем образования на 20 %, уровень безработицы среди них вырос в полтора раза.

Связь динамики уровня образования и экономической активности молодежи.

Экономическая активность населения в возрасте 25–34 года с третичным образованием, как и занятость, растет с повышением уровня образования. Но если между выпускниками коротких программ третичного образования и бакалаврами разница невелика, то обладатели магистерских дипломов существенно более экономически активны, чем обладатели дипломов более низких уровней образования даже в условиях кризиса, вызванного пандемией COVID-19 (таблица 2).

Таблица 2

Доля экономически неактивного населения в возрасте 25–34 года в развитых странах по уровням образования, %

Table 2

Share of economically inactive population aged 25–34 in developed countries by levels of education, %

Тип программ третичного образования <i>Type of tertiary level programmes</i>	2019	2020
Короткие программы третичного образования <i>Short cycle programmes</i>	12,7	13,4
Бакалавриат <i>Bachelor's degree</i>	12,3	12,8
Магистратура <i>Master's degree</i>	8,9	9,5

Динамика этого показателя в среднем по развитым странам представлена на рис. 6.

На графике видно, что, во-первых, за последние 15 лет уровень экономической активности для обладателей дипломов третичного образования разного уровня менялся по-разному, во-вторых, чем выше уровень образования, тем выше и экономическая активность, и в-третьих, при общей тенденции к снижению экономическая активность существенно снизилась в 2020 году.

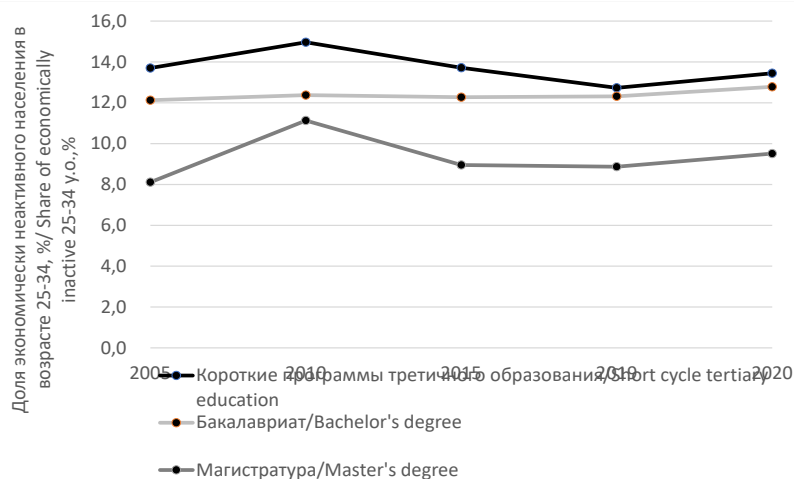


Рис. 6. Динамика экономической активности молодежи по уровням образования

Fig. 6. Changes of economically inactive youth by level of tertiary education

Обсуждение результатов

Целью данной статьи было проанализировать положение молодежи на рынке труда в зависимости от уровня образования, а также определить динамику этого положения с начала века по настоящее время.

Результаты показывают, что общий уровень безработицы в целом по странам-членам и странам-партнерам ОЭСР постепенно увеличивался с 2005 по 2019 годы, что соотносится также и с данными других исследований [напр., Feng et al., 2018]. Логичным образом процент безработицы вырос и среди молодежи, поскольку эта возрастная группа считается довольно уязвимой в контексте быстрого и успешного трудоустройства [1, 3, 4, 7].

В то же время наше исследование, а также ряд других [11, 29–31], показывает, что уровень образования индивида положительным образом связан с его ситуацией на рынке труда: при увеличении доли высокообразованной молодежи, имеющей третичный уровень образования, уровень безработицы остается практически неизменным с 2010 года. В нашей работе эта тенденция наблюдается не только для молодых людей, но также в целом для населения, и этот тренд характерен для большинства развитых и развивающихся стран [31].

Результаты настоящего исследования также подтверждают, что тенденция повышения вероятности трудоустройства сохраняется для разных

уровней уже внутри третичного образования, и по мере движения от программ короткого цикла к бакалавриату и далее магистратуре эта вероятность увеличивается [31]. Анализ показывает, что при общем росте безработицы молодежи с третичным образованием по мере увеличения доли молодых людей с этим уровнем образования в наилучшей ситуации оказываются те, кто оканчивает магистратуру: доля безработных, окончивших короткие программы третичного образования, растет при снижении доли молодых людей с этим образованием, доля получивших диплом бакалавра немного возрастает при неизменном уровне безработицы, а доля магистров с 2005 по 2019 год выросла почти в три раза при одновременном снижении безработицы для этой группы на четверть.

Выявленное довольно выраженное снижение экономической активности населения в 2020 году, по всей вероятности, обусловлено главным образом пандемией COVID-19 и связанными с ней темпами экономического роста стран [32, 33]. Однако статистическая проверка наличия такой связи показала неоднозначную картину. Связь между экономической активностью и экономическим ростом в последнее перед пандемией пятилетие (2015–2019 годы) для обладателей дипломов всех уровней третичного образования отсутствует. Изменение доли экономически неактивных молодых людей в 2020 году по отношению к 2019 году отрицательно коррелирует с темпами экономического роста в 2020 году. При этом динамика экономической активности обладателей магистерских дипломов не связана с экономическим ростом, что еще раз указывает на то, что окончание магистратуры предоставляет преимущества на рынке труда.

В проведенном исследовании впервые сопоставлены динамика роста участия населения в третичном образовании и изменение в положении лиц с этим уровнем образования на рынке труда. Тот факт, что работники с более высоким уровнем образования в развитых странах более экономически активны и в меньшей степени подвержены риску безработицы, чем их менее образованные сограждане, освещался во многих работах, однако вопрос о том, как взрывной рост третичного образования последних десятилетий повлиял на положение лиц с этим уровнем образования на рынке труда не привлек должного внимания. В нашем исследовании показано, что, несмотря на значительное увеличение доли населения с третичным образованием, положение людей с этим уровнем образования несколько ухудшилось. Однако это в наименьшей степени затрагивает наиболее образованную часть населения – лиц с магистерским дипломом – и в наибольшей – менее образованную, то есть лиц с дипломом об окончании коротких программ третичного образования.

Полученные результаты заставляют обратиться к критическому осмыслению образовательной политики в нашей стране, связанной с расши-

рением масштабов среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена, то есть программ, которые в соответствии с Международной стандартной классификацией образования относятся к уровню 5 – коротким программам третичного образования.

Заключение

Исследовательские вопросы настоящей статьи включают в себя анализ текущей ситуации с занятостью и экономической активностью населения и, в частности, молодежи; определение роли образования как фактора трудовой занятости и экономической активности молодых людей. Основным направлением анализа выступило изучение динамики показателей трудоустройства и образования молодых людей с начала века по настоящее время и связи изменений в уровне образования молодежи и показателей их статуса на рынке труда.

Безработица среди молодых людей с третичным образованием в целом растет, но значительно более медленными темпами, чем увеличивается доля населения этой возрастной группы, получившим диплом бакалавра, магистра или окончивших короткие программы третичного образования. Молодые магистры при этом оказываются в относительно более благоприятной ситуации, чем обладатели дипломов других программ третичного образования, даже в условиях кризиса, вызванного пандемией COVID-19.

Динамика экономической активности молодых людей с третичным образованием за последние 15 лет выражена не так явно, как динамика безработицы, однако и здесь молодые магистры демонстрируют лучшие показатели и лучшую динамику.

Результаты проведенного исследования показывают, что с точки зрения улучшения положения молодежи на рынке труда образовательная политика должна ориентироваться в первую очередь на рост охвата населения программами магистратуры или их эквивалента (специалитета).

Список использованных источников

1. Агранович М. А., Дренёва А. А. Влияние параметров образования на молодежную безработицу [Электрон. ресурс] // Научен вектор на Балканите. 2020. Т. 4, №. 4 (10). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-parametrov-obrazovaniya-na-molodezhnyu-bezrabotitsu> (дата обращения: 10.02.2022).
2. Роштин С., Слесарева А. Межфирменная мобильность молодых работников на российском рынке труда. Москва: Изд. дом ВШЭ, 2012. Режим доступа: https://lirt.hse.ru/data/2012/12/12/1301162346/WP15_2012_03.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
3. Vedder R., Denhart C., Robe J. Why Are Recent College Graduates Underemployed? University Enrollments and Labor-Market Realities // Center for College Affordability and Pro-

ductivity (NJ1). 2013. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539373.pdf> (date of access: 01.03.2022).

4. Pusterla F. How active are youth? The interplay between education, youth unemployment, and inactivity: Fourth release of the KOF Youth Labour Market Index // KOF Studien, 2017. №. 97. Available from: https://www.research-collection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/196905/KOF_Study_97.pdf?sequence=1&isAllowed=y (date of access: 01.03.2022).

5. Hossain M. I., Selvi K., Yagamaran A. P., Afrin T., Limon N., Nasiruzzaman M., Karim A. M. Factors influencing unemployment among fresh graduates: A case study in Klang Valley, Malaysia // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2018. Vol. 8, №. 9. P. 1494–1507. DOI: 10.6007/IJARBS/v8-i9/4859

6. Lindemann K., Gangl M. The intergenerational effects of unemployment: How parental unemployment affects educational transitions in Germany // Research in Social Stratification and Mobility. 2019. Vol. 62. P. 100410. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100410

7. Klebolte K. Employment Protection Legislation, Youth Unemployment and the Role of the Educational System // Junior Management Science. 2021. Vol. 6, №. 1. P. 60–80. DOI: 10.5282/jums/v6i1pp60-80

8. Calero J., Choi Á. The distribution of skills among the European adult population and unemployment: A comparative approach // European Journal of Education. 2017. Vol. 52, №. 3. P. 348–364. DOI: 10.1111/ejed.12222

9. Mincer J. Education and unemployment. National Bureau of Economic Research, 1991. №. w3838. Available from: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:nbr:nberwo:3838> (date of access: 01.03.2022).

10. Aden I. Impact of education on unemployment evidence from Canada. 2017. Available from: https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/36134/1/Aden_Idiris_2017_research-paper.pdf (date of access: 01.03.2022).

11. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Шарунина А. В. «Дороги, которые мы выбираем»: перемещения на внешнем и внутреннем рынках труда [Электрон. ресурс] // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 20, №. 2. С. 201–242. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorogi-kotorye-my-vybiraem-peremescheniya-na-vneshnem-i-vnutrennem-rynkah-truda> (дата обращения: 10.02.2022).

12. Psacharopoulos G., Patrinos H. A. Returns to investment in education: a further update // Education economics. 2004. Vol. 12, №. 2. P. 111–134. DOI: 10.1080/0964529042000239140

13. Mok K. H. Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region // British Journal of Sociology of Education. 2016. Vol. 37, №. 1. P. 51–71. DOI: 10.1080/01425692.2015.1111751

14. Checchi D. The economics of education: Human capital, family background and inequality. Cambridge University Press, 2006. DOI: 10.1017/CBO9780511492280

15. Arshed N., Anwar A., Bukhar S., Kousar N. Education enrollment level and income inequality: A case of SAARC economies // Social Indicators Research. 2018. Vol. 140, №. 3. P. 1211–1224. DOI: 10.1007/s11205-017-1824-9

16. Card D., Lemieux T. Dropout and enrollment trends in the postwar period: What went wrong in the 1970s? // Risky behavior among youths: An economic analysis. University of Chicago Press. 2001. P. 439–482. Available from: <https://www.nber.org/system/files/chapters/c10694/c10694.pdf> (date of access: 01.03.2022).

17. Barr A., Turner S. E. Expanding enrollments and contracting state budgets: The effect of the Great Recession on higher education // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2013. Vol. 650, №. 1. P. 168–193. DOI: 10.1177/0002716213500035
18. Hillman N. W., Orians E. L. Community colleges and labor market conditions: How does enrollment demand change relative to local unemployment rates? // *Research in Higher Education*. 2013. Vol. 54, №. 7. P. 765–780. DOI: 10.1007/s11162-013-9294-7
19. Bedard K., Herman D. A. Who goes to graduate/professional school? The importance of economic fluctuations, undergraduate field, and ability // *Economics of Education Review*. 2008. Vol. 27, №. 2. P. 197–210. DOI: 10.1016/j.econedurev.2006.09.007
20. Figueiredo H. et al. Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, №. 8. P. 1401–1420. DOI: 10.1080/03075079.2015.1101754
21. Sievertsen H. H. Local unemployment and the timing of post-secondary schooling // *Economics of Education Review*. 2016. Vol. 50. P. 17–28. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.11.002
22. Knight J., Deng Q., Li S. China's expansion of higher education: The labour market consequences of a supply shock // *China Economic Review*. 2017. Vol. 43. P. 127–141. DOI: 10.1016/j.chieco.2017.01.008
23. Xing C., Yang P., Li Z. The medium-run effect of China's higher education expansion on the unemployment of college graduates // *China Economic Review*. 2018. Vol. 51. P. 181–193. DOI: 10.1016/j.chieco.2017.05.005
24. Li S., Whalley J., Xing C. China's higher education expansion and unemployment of college graduates // *China Economic Review*. 2014. Vol. 30. P. 567–582. DOI: 10.1016/j.chieco.2013.08.002
25. Гимпельсон В., Капелюшников Р. (ред.). Российский работник: образование, профессия, квалификация [Электрон. ресурс]. Litres, 2019. Режим доступа: <https://id.hse.ru/books/37654071.html> (дата обращения: 10.02.2022).
26. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Шарунина А. В. Низкооплачиваемые рабочие места на российском рынке труда: есть ли выход и куда он ведет? [Электрон. ресурс] // *Экономический журнал Высшей школы экономики*. 2018. Т. 22, №. 4. С. 489–530. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nizkooplachivaemye-rabochie-mesta-na-rossiyskom-rynke-truda-est-li-vyход-i-kuda-on-vedet> (дата обращения: 10.02.2022).
27. Агранович М. А., Ермачкова Ю. В., Селиверстова И. В. Российское образование в контексте международных индикаторов. 2019. Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/ros_obr_v_kontekste_mejdunar_indikatorov/doclad_ros_obr_v_kontekste_mi.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
28. Feng Y., Lagakos D., Rauch J. E. Unemployment and development // *National bureau of economic research*. 2018. №. w25171. Available from: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25171/w25171.pdf (date of access: 01.03.2022).
29. Kaliakatsos J., Petridis C., Liidakis G., Vardiambasis I. O., Makris J. P., Antonidakis E., Tatarakis M. Quality of education and employment rate // *Proceedings of the WSEAS International Conference on Engineering Education*. 2005. P. 8–10. Available from: https://www.researchgate.net/publication/267423942_Quality_of_Education_and_Employment_Rate (date of access: 01.03.2022).
30. Bernatonyte D. et al. The impact of higher education on employment in the labour market: Lithuanian case // *Contemporary educational researches journal*. 2019. Vol. 9, №. 1. P. 56–64. DOI: 10.18844/cerj.v9i1.3821

31. Marinič P., Pecina P. Is tertiary education worth it? // Proceedings of INTED2021 Conference. 2021. Vol. 8. P. 9th. DOI: 10.21125/inted.2021.1607

32. Maloney W. F., Taskin T. Determinants of social distancing and economic activity during COVID-19: A global view // World Bank Policy Research Working Paper. 2020. №. 9242. Available from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33754/Determinants-of-Social-Distancing-and-Economic-Activity-during-COVID-19-A-Global-View.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (date of access: 01.03.2022).

33. Asahi K., Undurraga E. A., Valdés R., Wagner R. The effect of COVID-19 on the economy: Evidence from an early adopter of localized lockdowns // Journal of global health. 2021. Vol. 11. DOI: 10.7189/jogh.10.05002

References

1. Agranovich M. L., Drenjova A. A. The impact of education parameters on youth unemployment. *Nauchen vektor na Balkanite = Scientific Vector of the Balkans* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 10]; 4 (10). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-parametrov-obrazovaniya-na-molodezhnuyu-bezrabotitsu> (In Russ.)

2. Roshhin S., Slesareva A. Mezhhfirmennaja mobil'nost' molodyh rabotnikov na rossijskom rynke truda = Intercompany mobility of young workers in the Russian labour market [Internet]. Moscow: HSE; 2012 [cited 2022 Feb 10]. 52 p. Available from: https://lirt.hse.ru/data/2012/12/12/1301162346/WP15_2012_03.pdf (In Russ.)

3. Vedder R., Denhart C., Robe J. Why are recent college graduates underemployed? University enrollments and labor-market realities [Internet]. Center for College Affordability and Productivity (NJ1). 2013 [cited 2022 Mar 01]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539373.pdf>

4. Pusterla F. How active are youth? The interplay between education, youth unemployment, and inactivity: Fourth release of the KOF Youth Labour Market Index. *KOF Studien* [Internet]. 2017 [cited 2022 Mar 01]; (97). Available from: https://www.research-collection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/196905/KOF_Study_97.pdf?sequence=1&isAllowed=y

5. Hossain M. I., Selvi K., Yagamaran A. P., Afrin T., Limon N., Nasiruzzaman M., Karim A. M. Factors influencing unemployment among fresh graduates: A case study in Klang Valley, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018; 8 (9): 1494–1507. DOI: 10.6007/IJARBSS/v8-i9/4859

6. Lindemann K., Gangl M. The intergenerational effects of unemployment: How parental unemployment affects educational transitions in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2019; 62: 100410. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100410

7. Klebolte K. Employment protection legislation, youth unemployment and the role of the educational system. *Junior Management Science*. 2021; 6 (1): 60–80. DOI: 10.5282/jums/v6i1pp60-80

8. Calero J., Choi Á. The distribution of skills among the European adult population and unemployment: A comparative approach. *European Journal of Education*. 2017; 52 (3): 348–364. DOI: 10.1111/ejed.12222

9. Mincer J. Education and unemployment [Internet]. National Bureau of Economic Research; 1991 [cited 2022 Mar 01]. №. w3838. Available from: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:nbr:nberwo:3838>

10. Aden I. Impact of education on unemployment evidence from Canada [Internet]. 2017 [cited 2022 Mar 01]. Available from: https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/36134/1/Aden_Idiris_2017_researchpaper.pdf
11. Gimpelson V. E., Kapeljushnikov R. I., Sharunina A. V. "Roads that we choose": Movements in the external and internal labour markets. *Jekonomicheskij zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* = *Economic Journal of the Higher School of Economics* [Internet]. 2016 [cited 2022 Feb 10]; 20 (2): 201–242. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorogi-kotorye-my-vybiraem-peremescheniya-na-vneshnem-i-vnutrennem-rynkah-truda> (In Russ.)
12. Psacharopoulos G., Patrinos H. A. Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*. 2004; 12 (2): 111–134. DOI: 10.1080/0964529042000239140
13. Mok K. H. Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education*. 2016; 37 (1): 51–71. DOI: 10.1080/01425692.2015.1111751
14. Checchi D. The economics of education: Human capital, family background and inequality. Cambridge University Press; 2006. DOI: 10.1017/CBO9780511492280
15. Arshed N. Anwar A., Bukhar S. Kousar N. Education enrollment level and income inequality: A case of SAARC economies. *Social Indicators Research*. 2018; 140 (3): 1211–1224. DOI: 10.1007/s11205-017-1824-9
16. Card D., Lemieux T. Dropout and enrollment trends in the postwar period: What went wrong in the 1970s? In: J. Gruber (Ed.). *Risky behavior among youths: An economic analysis* [Internet]. University of Chicago Press; 2001 [cited 2022 Mar 01]. p. 439–482. Available from: <https://www.nber.org/system/files/chapters/c10694/c10694.pdf>
17. Barr A., Turner S. E. Expanding enrollments and contracting state budgets: The effect of the Great Recession on higher education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2013; 650 (1): 168–193. DOI: 10.1177/0002716213500035
18. Hillman N. W., Orians E. L. Community colleges and labor market conditions: How does enrollment demand change relative to local unemployment rates? *Research in Higher Education*. 2013; 54 (7): 765–780. DOI: 10.1007/s11162-013-9294-7
19. Bedard K., Herman D. A. Who goes to graduate/professional school? The importance of economic fluctuations, undergraduate field, and ability. *Economics of Education Review*. 2008; 27 (2): 197–210. DOI: 10.1016/j.econedurev.2006.09.007
20. Figueiredo H., et al. Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*. 2017; 42 (8): 1401–1420. DOI: 10.1080/03075079.2015.1101754
21. Sievertsen H. H. Local unemployment and the timing of post-secondary schooling. *Economics of Education Review*. 2016; 50: 17–28. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.11.002
22. Knight J., Deng Q., Li S. China's expansion of higher education: The labour market consequences of a supply shock. *China Economic Review*. 2017; 43: 127–141. DOI: 10.1016/j.chieco.2017.01.008
23. Xing C., Yang P., Li Z. The medium-run effect of China's higher education expansion on the unemployment of college graduates. *China Economic Review*. 2018; 51: 181–193. DOI: 10.1016/j.chieco.2017.05.005
24. Li S., Whalley J., Xing C. China's higher education expansion and unemployment of college graduates. *China Economic Review*. 2014; 30: 567–582. DOI: 10.1016/j.chieco.2013.08.002
25. Gimpelson V., Kapeljushnikov R. (Ed.). *Rossiiskij rabotnik: obrazovanie, professija, kvalifikacija* = Russian worker: Education, profession, qualification [Internet]. Mos-

cow: Publishing House Litres; 2019 [cited 2022 Feb 10]. Available from: <https://id.hse.ru/books/37654071.html> (In Russ.)

26. Gimpelson V. E., Kapeljushnikov R. I., Sharunina A. V. Low-paid jobs in the Russian labour market: Is there a way out and where does it lead? *Jekonomicheskij zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* = *Economic Journal of the Higher School of Economics* [Internet]. 2018 [cited 2022 Feb 10]; 22 (4): 489–530. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/nizkooplachivaemye-rabochie-mesta-na-rossijskom-rynke-truda-est-li-vyhod-i-kuda-on-vedet> (In Russ.)

27. Agranovich M. L., Ermachkova Ju. V., Seliverstova I. V. Rossijskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh indikatorov = Russian education in the context of international indicators [Internet]. 2019 [cited 2022 Feb 10]. Available from: https://firo.ranepa.ru/files/docs/ros_obr_v_kontekste_mejdunar_indikatorov/doclad_ros_obr_v_kontekste_mi.pdf (In Russ.)

28. Feng Y., Lagakos D., Rauch J. E. Unemployment and development [Internet]. National bureau of economic research; 2018 [cited 2022 Mar 01]. № (w25171). Available from: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25171/w25171.pdf

29. Kaliakatsos J., Petridis C., Liodakis G., Vardiambasis I. O., Makris J. P., Antonidakis E., Tatarakis M. Quality of education and employment rate. In: *Proceedings of the WSEAS International Conference on Engineering Education* [Internet]. 2005 [cited 2022 Mar 01]; p. 8–10. Available from: https://www.researchgate.net/publication/267423942_Quality_of_Education_and_Employment_Rate

30. Bernatonyte D., et al. The impact of higher education on employment in the labour market: Lithuanian case. *Contemporary Educational Researches Journal*. 2019; 9 (1): 56–64. DOI: 10.18844/cej.v9i1.3821

31. Marinič P., Pecina P. Is tertiary education worth it? In: *Proceedings of INTED2021 Conference*; 2021 March 8–9. DOI: 10.21125/inted.2021.1607

32. Maloney W. F., Taskin T. Determinants of social distancing and economic activity during COVID-19: A global view [Internet]. World Bank Policy Research Working Paper; 2020 [cited 2022 Mar 01]. № 9242. Available from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33754/Determinants-of-Social-Distancing-and-Economic-Activity-during-COVID-19-A-Global-View.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

33. Asahi K., Undurraga E. A., Valdés R., Wagner R. The effect of COVID-19 on the economy: Evidence from an early adopter of localized lockdowns. *Journal of Global Health*. 2021; 11. DOI: 10.7189/jogh.10.05002

Информация об авторах:

Агранович Марк Львович – кандидат экономических наук, директор НИЦ Мониторинга и статистики образования Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; ORCID 0000-0001-5403-6875, Scopus Author ID 6602566231, ResearcherID AAS-2010-2021; Москва, Россия. E-mail: agranovich-ml@ranepa.ru

Дренёва Анна Александровна – кандидат психологических наук, научный сотрудник НИЦ Мониторинга и статистики образования Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; ORCID 0000-0003-3880-5202, Scopus Author ID 57204860455, ResearcherID A-5950-2018; Москва, Россия. E-mail: dreneva-aa@ranepa.ru

Вклад соавторов:

М. Л. Агранович – разработка концепции исследования, выбор методологии, описание данных статистического анализа, обобщение результатов и подготовка выводов исследования.

А. А. Дренёва – сбор и статистический анализ данных, написание литературного обзора.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 07.05.2022; поступила после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 07.09.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Mark L. Agranovich – Cand. Sci. (Economics). Head of Research Center for Education Monitoring and Statistics, Federal Institute for Educational Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Scopus Author ID 6602566231, ORCID 0000-0001-5403-6875, ResearcherID AAS-2010-2021; Moscow, Russia. E-mail: agranovich-ml@ranepa.ru

Anna A. Dreneva – Cand. Sci. (Psychology). Researcher of Research Center for Education Monitoring and Statistics, Federal Institute for Educational Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Scopus ID 57204860455, ORCID 0000-0003-3880-5202, ResearcherID A-5950-2018; Moscow, Russia. E-mail: dreneva-aa@ranepa.ru

Contribution of the authors:

M. L. Agranovich – development of the research concept, choice of the methodology, description of statistical analysis data, generalisation of results and preparation of the research conclusions.

A. A. Dreneva – collection and statistical analysis of data, writing a literature review.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 07.05.2022; revised 29.08.2022; accepted for publication 07.09.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9.37.013.77

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-138-169

КРЕАТИВНОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ВЫНУЖДЕННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯВЛЕНИЙ

И. Е. Белякова¹, Ю. С. Мурзина²

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: ¹i.e.belyakova@utmn.ru; ²y.s.murzina@utmn.ru*

М. А. Кечерукова

*Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: kechmarina@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена исследованию взаимосвязи креативности студентов и их эмоционального благополучия в период вынужденного дистанционного обучения. Установлено, что студенты с более высоким творческим потенциалом легче переживали сложные периоды социальных ограничений, меньше тревожились и ощущали достаточную удовлетворенность от дистанционного учебного процесса, при этом испытывая недостаток личного общения с преподавателем.

Цель статьи – выявить взаимосвязь креативности с эмоциональным благополучием студентов в период вынужденной самоизоляции 2020–2021 гг.

Методология, методы и методики. Исследование выполнено в русле здоровьесберегающей педагогики. Методологической основой явились следующие положения: формирование культуры здоровья субъектов образовательного процесса; обеспечение знаниями и навыками сохранения и укрепления здоровья во время учебы, особенно в онлайн-режиме. Уровень креативного мышления определялся с помощью теста Э. П. Торренса, удовлетворенность и эмоциональное состояние – с помощью авторской социально-психологической анкеты (на платформе Google Forms). В исследовании приняли участие 387 бакалавров 1–4 курсов гуманитарного (филология, лингвистика, история, социология, педагогика) и технического (нефтегазовое дело, информационные технологии) профилей обучения Тюменского индустриального, Тюменского государственного и Южно-Уральского государственных гуманитарно-педагогического университетов.

Результаты. Статистическая обработка данных подтвердила гипотезу исследования о связи креативности с эмоциональным состоянием учащихся в период карантина. Студенты с более высокими показателями по шкале «Оригинальность» меньше испытывали чувства недовольства, тревоги и стресса по поводу самоизоляции ($r = -0,36^*$). Была выявлена отрицательная взаимосвязь между переменными «Оригинальность» и «Комфортность использования СИЗ» ($r = -0,38^*$); «Разработанность» и «Удовлетворенность общением с преподавателем» ($r = -0,41^{**}$); «Беглость» и «Комфортность использования СИЗ» ($r = -0,49^{**}$).

Были определены и описаны способы снятия напряжения студентами в период самоизоляции и доли в них креативного времяпрепровождения. Установлено, что более половины студентов интуитивно выбирали творческие виды деятельности (61,3 %) для улучшения самочувствия.

Научная новизна заключается в попытке представить креативность студентов как ресурс, требующий активизации в период вынужденной самоизоляции в рамках общих мер по стабилизации эмоционального состояния и укрепления психического здоровья.

Практическая значимость. Предлагается 11 форм и методов работы со студентами, помогающих в развитии креативного потенциала учащихся. Результаты направлены на формирование навыков педагога системы высшего образования по сохранению и укреплению здоровья студентов во время дистанционного режима обучения за счет активизации их творческого потенциала.

Ключевые слова: здоровьесберегающая педагогика, дистанционное обучение, период самоизоляции, креативность, эмоциональное благополучие.

Благодарности. Авторы выражают благодарность кандидату филологических наук, доценту кафедры литературы и методики обучения литературе Елене Сергеевне Седовой за помощь в организации и проведении опроса в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

Для цитирования: Белякова И. Е., Кечерукова М. А., Мурзина Ю. С. Креативность и эмоциональное благополучие студентов в период вынужденного дистанционного обучения: взаимосвязь явлений // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 138–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-138-169

STUDENTS' CREATIVITY AND WELL-BEING DURING THE FORCED DISTANCE LEARNING PERIOD: THE CORRELATION BETWEEN VARIABLES

I. E. Belyakova¹, Yu. S. Murzina²

*Tyumen State University, Tyumen, Russia.
E-mail: ¹i.e.belyakova@utmn.ru; ²y.s.murzina@utmn.ru*

M. A. Kecherukova

*Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russia.
E-mail: kechmarina@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the study of the relationship of students' creativity and their emotional well-being during the period of forced distance learning. It was found that students with a higher creative potential easier coped with periods of social restrictions, felt less anxiety, were better satisfied with the distance learning process, while experiencing a lack of face-to-face communication with the instructor.

Aim. The aim of the current research was to identify the relationship between students' creativity and their emotional well-being during the period of forced self-isolation in 2020–2021.

Methodology and research methods. The research was carried out within the framework of health care pedagogy. The methodological basis of the study included pedagogical principles of promotion, maintenance and restoration of emotional health; development of knowledge, skills and abilities to maintain emotional health especially during online studies. Creativity was measured with the Torrance test of creative thinking; emotional state – with a well-being questionnaire created by the authors on the Google Forms platform. The study population was represented by 387 1–4-year bachelors studying the humanities (Philology, Linguistics, History, Sociology and Pedagogy) and technical sciences (Petroleum Engineering, Computer Science) at the Tyumen Industrial University, Tyumen State University and South Ural State Humanitarian and Pedagogical University.

Results. Statistical analysis confirmed the hypothesis about the relationship of students' creativity and their emotional well-being during the quarantine period. Students with higher scores on the Originality scale experienced less anxiety and stress during the quarantine period ($r = -0.36^*$). A negative relationship was found between the variables "Originality" and "Comfort in using PPE" ($r = -0.38^*$), "Development" and "Satisfaction with communication with the instructor" ($r = -0.41^{**}$), "Fluency" and "Comfort of using PPE" ($r = -0.49^{**}$).

The ways of stress relief used by students during the period of self-isolation were identified and described. It was found that more than half of the students intuitively chose creative activities (61.3%) to improve their well-being.

Scientific novelty. The scientific novelty lies in an attempt to present students' creativity as a resource that requires special activation during the period of forced self-isolation within the general framework of health care pedagogy.

Practical significance. Eleven forms and methods of creative interaction with students are suggested. Research findings aim at forming health preserving skills in students, especially during distance learning, by stimulating their creative resources.

Keywords: health care pedagogy, distance learning, period of self-isolation, creativity, emotional well-being.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to Elena Sedova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature, for her help in organising and conducting the survey at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University.

For citation: Belyakova I. E., Kecherukova M. A., Murzina Yu. S. Students' creativity and well-being during the forced distance learning period: The correlation between variables. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 138-169. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-138-169

Введение

Основные изменения в системе высшего образования в период пандемии COVID-19 связаны с резким нарушением традиционного образовательного процесса и экстренной тотальной цифровизацией. Новая образовательная ситуация привлекла внимание педагогов и психологов с точки зрения ее влияния на эмоциональное благополучие участников учебного процесса. В мировой научной литературе отмечается рост общей тревожности, депрессивного и деструктивного поведения студентов разных стран (J. Deng et al. [1], C. Karing [2], M. M. Husky et al. [3], L. T. Hoyt [4] и др.). Кроме того, активно ведутся поиски вариантов нормализации учебной деятельности в цифровом формате. Пандемия не только представляет для вузов материальные и организационные угрозы, но и наносит ущерб психологическому благополучию студентов. В связи с этим проблема нормализации психоэмоционального состояния студентов в период вынужденного дистанционного обучения встает особенно остро. Этим объясняется актуальность нашего исследования о взаимосвязи эмоционального состояния студентов и их креативного потенциала. Новизна предлагаемого авторами решения обозначенной проблемы заключается в исследовании возможности активизации внутреннего ресурса креативности для стабилизации эмоционального состояния и укрепления психического здоровья.

Цель исследования – анализ взаимосвязи креативности студентов с их эмоциональным благополучием в период вынужденного дистанционного обучения.

Исследовательские вопросы:

1. Как креативность студентов была взаимосвязана с их эмоциональным благополучием в период дистанционного обучения во время пандемии?
2. Какие формы деятельности студенты использовали для снижения эмоционального напряжения?

3. Какие формы работы можно рекомендовать педагогам вузов для активизации креативного потенциала учащихся?

Гипотеза: существует взаимосвязь между уровнем креативности студентов и их эмоциональным благополучием в период вынужденного дистанционного обучения.

Фактологическая база включала 387 студентов бакалавриата очной формы обучения (гуманитарных и технических направлений) трех вузов Уральского федерального округа: г. Тюмени (ТюмГУ, ТИУ) и г. Челябинска (ЮУрГГПУ).

Обзор литературы

Пандемия COVID-19 и связанный с ней режим вынужденной самоизоляции привели к массовому переходу практически всех сфер жизни в цифровое пространство. В системе образования переход в дистанционный формат (который если и планировался¹, то постепенно) произошел в одночасье, что привело к «психологической перегруженности преподавателей и студентов»².

По данным опросов 2020–2021 гг. имеются многочисленные свидетельства, что в период пандемии наблюдалась устойчивая тенденция роста тревожности и стресса у студентов в США (R. Olson et al. [5]), Италии (N. Meda et al. [6]), Индии (S. Srivastava et al. [7]), Китая (R. Jiang [8]), суицидальных мыслей у греческих студентов (С. К. Karagounaki [9]) и мн. др.

J. Lee с соавторами отмечают эмоциональную неустойчивость среди студентов в США в период пандемии. В большей степени тревожность проявляли респонденты женского пола, сельские жители, студенты из малообеспеченных семей и отстающие в учебе [10].

Е. Chen et al. приводят данные, что американские студенты признавались в повышенной эмоциональной усталости, в том числе в связи с техническими проблемами и отсутствием рабочей атмосферы дома [11]. Негативные эмоции в связи с вынужденным переходом в онлайн испытывали и учащиеся вузов в Украине из-за недостаточной, на их взгляд, эффективно-

¹Перспективы развития цифрового образования в Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2019/07/Perspektivy_razvitiya.pdf (дата обращения: 01.02.2022).

²Аржанова И. В., Барышикова М. Ю., Завырыкина Л. В., Нагорнов В. А., Перфилева О. В. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ. Аналитический материал. Москва: Благотворительный фонд Владимира Потанина. (2020) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).

сти организации учебного процесса [12]. По мнению М. Rizun и А. Strzelecki, в Польше часть студентов выражала желание вернуться к традиционному формату обучения из-за эмоционального выгорания и отсутствия радости (lack of enjoyment) в период обучения в дистанционном формате [13].

Сложившаяся ситуация обострила внимание к проблеме психологического благополучия студентов в период дистанционного обучения¹²³. О необходимости заботы о психологическом здоровье обучающихся в онлайн-формате указывается в отчетных документах ЮНЕСКО⁴, дайджесте Департамента международного и регионального сотрудничества СП РФ⁵ и др.

Самостоятельно учащиеся не всегда эффективно справлялись со стрессом. В анкетировании R. Olson et al. в США [5], G. M. Baloch et al. в Пакистане [14], R. Prowse et al. в Канаде [15], и А. А. Герасимовой [16] в России студенты признавались в приеме психоактивных веществ, неконтролируемом времяпрепровождении в социальных сетях, увлечении теориями заговоров, эпизодах деструктивного общения с членами семьи.

В качестве возможного объяснения А. М. Lederer с соавторами указывают на недостаточную информированность студентов о существующих службах психологической помощи при университетах [17], а J. Lee et al. отмечают нежелание американских студентов обращаться в бесплатные университетские консультативные службы из-за чувства стыда и боязни утечки личной информации [10]. В целях охраны психического здоровья студентов J. Lee et al., А. М. Lederer et al. предлагают задействовать административные ресурсы для мониторинга их психического состояния с помощью онлайн-анкетирования и организовывать бесплатные консультативные центры пси-

¹“Students feel vulnerable”: how Covid-19 has put a strain on mental health. R. Hall [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/education/2020/nov/18/students-feel-vulnerable-how-covid-19-has-put-a-strain-on-mental-health> (дата обращения: 01.02.2022).

²Costa winner Hannah Lowe on the legacy of lockdown: my students write about feeling isolated and missing out. H. Lowe [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2022/mar/19/costa-winner-hannah-lowes-on-the-legacy-of-lockdown-my-students-write-about-feeling-isolated-and-missing-out?utm_term=.623dbcd35321d16948565d93d06530c5&utm_campaign=GuardianUniversities&utm_source=esp&utm_medium=Email&CMP=unis_email (дата обращения: 01.02.2022).

³Covid infection increases risk of mental health disorders, study finds M. Scriver [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/world/2022/feb/18/covid-infection-increases-risk-mental-health-disorder-study> (дата обращения: 01.02.2022).

⁴Департамент международного и регионального сотрудничества Счетной Палаты РФ (2020). Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).

⁵COVID – 19 and higher education: today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. UNESCO [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.gunetwork.org/files/covid-19_en_090420.pdf (дата обращения: 01.02.2022).

психологической помощи, что позволит на ранних стадиях диагностировать проблему и оказывать своевременную помощь [10; 17]. Т. Wieszorek et al. считают необходимым развивать цифровые технологии (создавать приложения для смартфонов), чтобы мониторить эмоциональное состояние студентов и осуществлять в ситуации необходимости ранние психосоциальные интервенции (early psychosocial interventions) [18].

С другой стороны, рекомендуется активизировать эмоциональные защитные факторы сохранности психического здоровья студентов: I. Haliwa с соавторами предлагают внедрять на занятиях практику осознанного поведения [19], М. González-García et al. описывают опыт использования упражнений на развитие эмпатии во время онлайн-уроков [20].

Обзор вышеперечисленных публикаций показал, что новая образовательная ситуация активизировала интерес к теме эмоционального здоровья учащихся: ставится проблема психологического урона, нанесенного пандемией; идут поиски административных механизмов и педагогических подходов, способствующих снижению уровня тревожности.

При этом взаимосвязь креативности студентов и их эмоционального благополучия в период пандемии не становилась предметом специального психолого-педагогического исследования.

В то же время на начало XXI в. в гуманитарной науке накопилось достаточное количество эмпирических исследований, подтверждающих положительное влияние креативности на эмоциональную сферу личности.

Так, Т. В. Корнилова и С. А. Корнилов доказывают прямую взаимосвязь положительных эмоциональных состояний с двумя аспектами креативности – оригинальностью и беглостью [21]. Эксперимент М. Ваас et al. показал положительную корреляцию между позитивным настроением и уровнем креативности. С другой стороны, эти авторы отмечают отрицательную зависимость между грустью, апатией, депрессией и всеми аспектами креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) [22]. Т. S. Conner с соавторами доказывают, что чем больше времени ежедневно уделяется творчеству, тем больше культивируется позитивное психологическое функционирование. В той же работе склонность к креативному мышлению и времяпровождению является предиктором личностного эмоционального благополучия [23].

Соответственно, представляется целесообразным исследовать взаимосвязь эмоционального благополучия студентов и их креативности как ресурса для сохранения психического здоровья в период самоизоляции и дистанционного обучения 2020–2021 гг.

Определим базовые понятия нашего исследования. Под креативностью вслед за Э. П. Торренсом¹ мы понимаем способность использовать

¹Torrance E. P. Rewarding Creative Behavior. New York: Prentice-Hall, 1965. 353 p.

воображение для создания оригинальных идей. Уровень креативности измеряется четырьмя критериями: оригинальностью, гибкостью, беглостью, вниманием к деталям.

Эмоциональное благополучие в широком понимании включает в себя физический, эмоциональный, финансовый, социальный, профессиональный и прочие аспекты реализации личности¹. В нашей работе оно измеряется через переживание одиночества, уровень беспокойства по поводу новой коронавирусной инфекции, уровень тревожности во время дистанционного формата обучения и удовлетворенность учебным процессом.

Проведенный теоретический обзор [21–23] позволяет выдвинуть гипотезу о существовании положительной взаимосвязи между уровнем креативности студентов и их эмоциональным благополучием в период вынужденного дистанционного обучения.

Методология, методы и материалы

Исследование выполнено в русле здоровьесберегающей педагогики² и опирается на работы таких исследователей, как В. М. Красилов [24], И. К. Шац и др. [25], Р. К. Смирнов, [26], А. Г. Маджуга [27]. Методологической основой исследования явились следующие положения: формирование культуры здоровья субъектов образовательного процесса; обеспечение знаниями и навыками сохранения и укрепления здоровья во время учебы, особенно в онлайн-режиме.

Кратко опишем специфику организации дистанционной учебной деятельности в исследуемых университетах, которые объявили карантин по коронавирусу в марте 2020 г.

Преподаватели пользовались любыми доступными онлайн-платформами для проведения занятий: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams и др., массовыми открытыми онлайн-курсами (МООС) ведущих университетов. Информация о расписании, проведенных занятиях, отсутствующих студентах, баллах, зачетах, экзаменационных оценках выставлялась в цифровых системах поддержки учебных процессов. Преподаватели и студенты имели возможность оперативно получать ответы на любые вопросы, связанные с использованием инструментов дистанционного образования, от персонального консультанта в мессенджере Viber.

¹ Meister J. The Future Of Work Is Employee Well-Being [Электрон. ресурс] // Forbes. 2021. Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/jeannemeister/2021/08/04/the-future-of-work-is-worker-well-being/?sh=3c1e8fc74aed> (дата обращения: 01.02.2022).

² Педагогический словарь / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. 2008 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://didacts.ru/termin?oldcat=87> (дата обращения: 01.02.2022).

Для оценки эмоционального состояния и выявления способов совладающего поведения студентов нами была разработана авторская социально-психологическая анкета. Существующие стандартизированные методики по оценке уровня стресса или личностной тревожности нам не подходили, поскольку нашей целью было изучение эмоционального благополучия как эмоционального аспекта реализации личности в ситуации самоизоляции (через выраженность чувств беспокойства, тревожности, одиночества), а также используемых способов совладания со стрессом в новых социальных условиях действительности, в том числе готовность к использованию обязательных средств индивидуальной защиты (масок и перчаток).

Для определения уровня креативности студентов был использован тест Э. П. Торренса [28]. В его основе лежит оценка способности к дивергентному мышлению (Д. Гилфорд), преобразованию и ассоциированию, а также к порождению новых идей и их разработки. В нашем исследовании был использован субтест № 2 «Закончи рисунок». Обработка проводилась согласно ключу методики. Измерялись следующие аспекты креативности:

1) оригинальность завершенного рисунка, основанная на статистической редкости нарисованной фигуры (оценивает непосредственно умение нестандартно мыслить по совпадениям нарисованных объектов с предлагаемыми в инструкции объектами: чем меньше совпадений, тем больше баллов; максимум 20 баллов);

2) беглость или продуктивность, т. е. использование всех десяти изобразительных стимулов за указанный промежуток времени – 20 минут (оценивает умение работать в заданных временных рамках; максимум 10 баллов);

3) гибкость свидетельствует о стабильном умении находить нестандартные решения для максимального количества стимульных фигур (оценивает разнообразие выбранных категорий из заданных инструкцией теста (животный, растительный мир, объекты природы, одежда, человек и др.): чем больше категорий, тем выше балл; максимум 10 баллов);

4) разработанность рисунка, учитывающая количество линий, деталей, использование цвета, объединение нескольких рисунков одним сюжетом (оценивает внимание к деталям; нет максимума).

Далее представим формулировки вопросов социально-психологической анкеты и способы ответа на них.

Для начала отметим, что вопросы 1 и 2 оценивались в номинальной шкале и содержали девять наименований эмоциональных состояний: отрицательные (негодование, раздражение, грусть, страх), нейтральные (безразличие) и положительные (спокойствие, тихую радость, удовлетворение, восторг).

1. Какие эмоции Вы испытывали в период самоизоляции? (Номинальная шкала с 9 видами эмоций была переведена для обработки в бинарную шкалу, в которой «1» соответствует наличию, а «0» – отсутствию эмоции.)

2. Какие эмоции Вы испытывали по поводу дистанционного обучения? (Номинальная шкала с 9 видами эмоций была переведена для обработки в бинарную шкалу, в которой «1» соответствует наличию, а «0» – отсутствию эмоции.)

3. Чему Вас научил дистанционный режим обучения? (Открытый вопрос.)

4. Насколько Вас устраивает работа в дистанционном режиме? (5-балльная оценка, где «1» – совсем не устраивает, «5» – полностью устраивает.)

5. Комфортно ли Вам будет соблюдать меры индивидуальной защиты (маски, перчатки) в процессе обучения в аудиториях? (5-балльная оценка, где «1» – совсем не комфортно, «5» – полностью комфортно.)

6. Достаточно ли Вам было общения с преподавателями во время дистанционного обучения? (5-балльная оценка, где «1» – совсем не достаточно, «5» – полностью достаточно.)

7. Испытывали ли Вы чувство одиночества в период самоизоляции? (5-балльная оценка, где «1» – совсем не ощущал, «5» – остро ощущал.)

8. Оцените свой уровень беспокойства в отношении к Covid-19. (5-балльная оценка, где «1» – отсутствует беспокойство, «5» – яркое беспокойство.)

9. Оцените свой уровень тревожности в режиме дистанционного обучения. (5-балльная оценка, где «1» – низкий уровень, «5» – высокий уровень тревоги.)

10. Использовали ли Вы указанные ниже приемы снижения напряжения и стресса в период самоизоляции? Если да, укажите несколько. (Опрос с возможностью выбора нескольких ответов и добавления своих вариантов.)

Перечень вариантов ответа был составлен предварительно по результатам индивидуальных бесед со студентами во время онлайн-занятий и насчитывал всего 18 видов деятельности, в том числе творческие и нетворческие.

Сбор данных проводился онлайн в период с 10.05.2020 г. по 21.12.2021 г., когда все студенты находились на дистанционном режиме обучения. Полученные ответы были обработаны математически в программе Microsoft Office Excel, открытые вопросы предварительно обрабатывались методом контент-анализа. Статистическая обработка проводилась методом линейного коэффициента корреляции r Пирсона в программе Statistica 10.0.

Фактологическая база. Выборка состояла из 387 студентов бакалавриата 1–4 курсов Тюменского индустриального (132 чел.), Тюменского государственного (172 чел.) и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического (82 чел.) университетов. Возраст студентов – 18–21 год. Все студенты обучались по очной форме подготовки. Подробная характеристика выборки представлена в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика выборки, чел.

Table 1

Sample characteristics, pers.

Вуз <i>University</i>	Специаль- ность под- готовки <i>Major</i>	1 курс <i>1st year</i>		2 курс <i>2nd year</i>		3 курс <i>3rd year</i>		4 курс <i>4th year</i>		Итого <i>Total</i>
		М <i>M</i>	Ж <i>F</i>	М <i>M</i>	Ж <i>F</i>	М <i>M</i>	Ж <i>F</i>	М <i>M</i>	Ж <i>F</i>	
Тюменский ин- дустриальный университет <i>Tyumen Industrial University</i>	1	21	22	9	10	7	10	0	0	132
	2	19	19	0	8	8	0	0	0	
Тюменский го- сударственный университет <i>Tyumen State University</i>	3	5	18	8	15	0	0	5	8	172
	4	4	6	6	9	0	0	3	12	
	5	10	10	12	5	0	0	0	0	
	6	8	12	8	8	0	0	0	0	
Южно-Уральский государственный гуманитарно-пе- дагогический университет <i>South Ural State Humanitarian Pedagogical University</i>	7	5	8	8	9	15	5	0	0	82
	8	6	4	4	3	11	4	0	0	

Примечание. Далее представлены специальности подготовки (столбец № 2):

Эксплуатация автомобильного транспорта, $N = 68$.Нефтегазовое дело, $N = 64$.Лингвистика, $N = 43$.Журналистика, $N = 38$.История, $N = 52$.Социология, $N = 39$.Педагогическое образование, $N = 40$.Информатика и вычислительная техника, $N = 42$.

Note. The following are the training specialties (column No. 2):

Road Transport Operation, $N = 68$.Petroleum Engineering, $N = 64$.Linguistics, $N = 43$.Journalism, $N = 38$.History, $N = 52$.Sociology, $N = 39$.Pedagogy, $N = 40$.Computer Science, $N = 42$.

Соотношение численности студентов из трех вузов представлено на рис. 1.

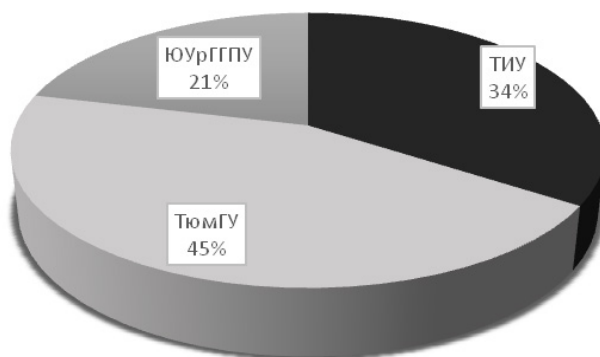


Рис. 1. Соотношение численности студентов из 3 вузов в выборке ($N = 387$)

Fig. 1. The ratio of the number of students from 3 universities in the sample ($N = 387$)

Результаты

Представим результаты исследования эмоционального состояния и удовлетворённости учебным процессом студентов в период дистанционной формы обучения. Для оценки участникам опроса было предложено два закрытых вопроса с возможностью выбора нескольких вариантов ответа из закрытого перечня девяти эмоциональных состояний:

1. Какие эмоции Вы испытывали в период самоизоляции? (Рис. 2.)
2. Какие эмоции Вы испытывали по поводу дистанционного обучения? (Рис. 3.)

Данные на рис. 2, 3 отражают процентное количество студентов, которые отмечали у себя наличие того или иного состояния.

Интересно, что большинство студентов испытывали спокойствие в вынужденной самоизоляции (63,9 %). Всего 42 % студентов грустили и столько же были удовлетворены сложившейся ситуацией. Важно отметить, что меньшинство (всего 15,5 %) испытывали страх. Это свидетельствует об отсутствии панических настроений среди молодежи и относительной адаптации к новой социальной реальности в условиях вынужденной самоизоляции.

Однако в отношении дистанционной формы обучения ответы студентов не такие оптимистичные (рис. 3). Самым популярным ответом все так же остается спокойствие, но далее в рейтинге по частоте выбора идут раздражение и негодование.

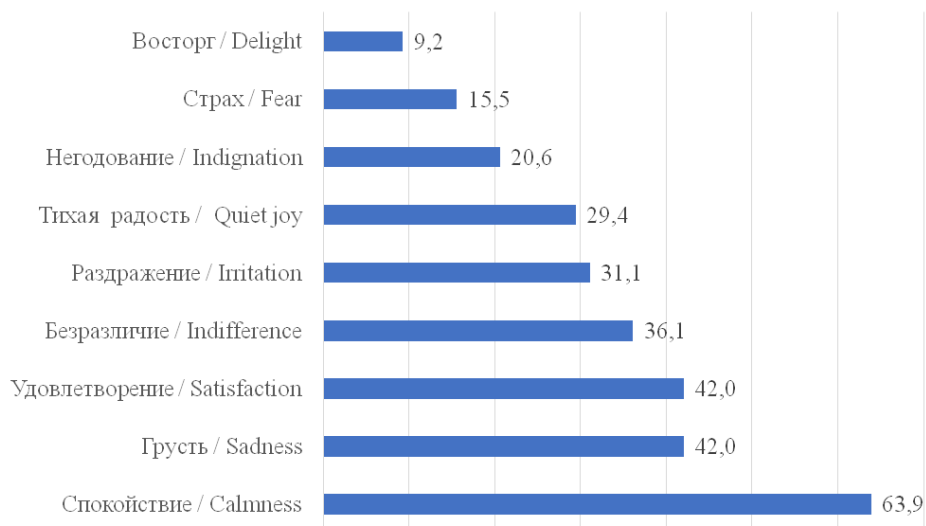


Рис. 2. Эмоции в период самоизоляции, %

Fig. 2. Emotions in the period of self-isolation, %

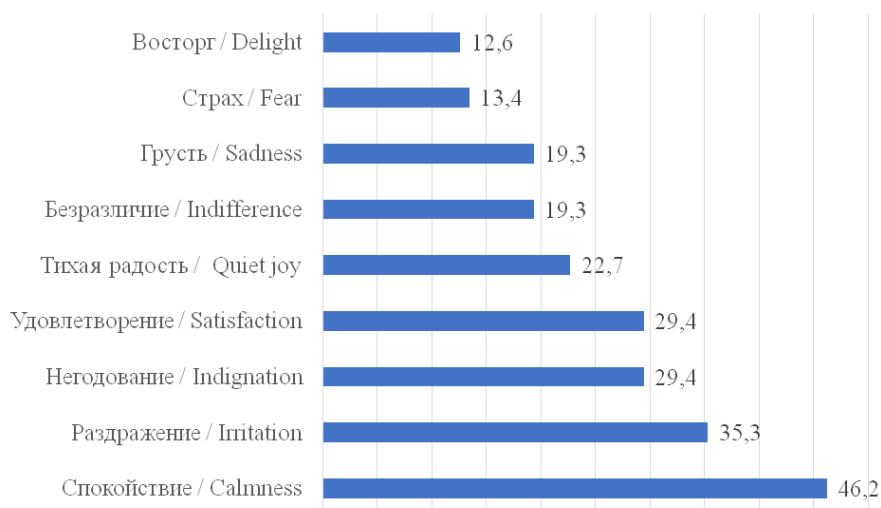


Рис. 3. Эмоции по отношению к дистанционной форме обучения, %

Fig. 3. Emotions caused by distance learning, %

Ответы респондентов показывают (рис. 2 и 3), что сам режим самоизоляции вызывал у студентов более положительные эмоции, нежели новый формат дистанционного обучения: студенты чаще испытывали спокойствие в самоизоляции (63,9 % к 46,2 %) и удовлетворение (42 % к 29,4 %). Меньше было в отношении самоизоляции раздражения (31,5 % к 35,3 %) и негодования (20,6 % к 29,45 %).

На открытый вопрос «Чему вас научил дистанционный режим обучения?» студенты излагали свои размышления в свободной форме. Таким образом происходила рефлексия приобретенного опыта. Полученные ответы нами были обработаны методом контент-анализа и выделены основные категории, по которым происходил подсчет частоты встречаемости в ответах (рис. 4).



Рис. 4. Чему научило дистанционное обучение, %

Fig. 4. What distance learning taught you, %

Итак, основными приобретенными навыками за время дистанционного обучения и самоизоляции стали:

- 1) личностное развитие (самодисциплина, внимательность, тайм-менеджмент, терпение);
- 2) развитие цифровых навыков работы (знакомство с онлайн-платформами, курсами, поисковыми системами, цифровыми ресурсами и др.);
- 3) здоровьесберегающие технологии (гимнастика для глаз и проч., знания о необходимости беречь свое здоровье).

Менее 5 % составила частота встречаемости таких вариантов, как «нарушать дедлайны»; «злиться»; «не верить в систему дистанционного обучения», «понимать, что жизнь быстро меняется». Эти ответы не были вынесены на рис. 4, но они дают более полное понимание рефлексии студентов собственного развития в период дистанционного обучения.

Однако 22,2 % студентов не смогли содержательно ответить на этот открытый вопрос и проявили отсутствие рефлексии (ответы «очень немногому», «ничему»). Тем не менее около 80 % студентов восприняли ситуацию дистанционного обучения как возможность для развития «мягких навыков» (soft skills).

В табл. 2 представлена характеристика эмоционального состояния студентов по результатам социально-психологического анкетирования (согласно вопросам 4–9). Полученные данные были обработаны методами описательной статистики, рассчитаны мода, среднее значение, отклонение от среднего.

Таблица 2

Описательная статистика, характеристика эмоционального состояния студентов в период карантина, 2020–2021 гг.

Table 2

Descriptive statistics, characteristics of students' emotions during the quarantine period, 2020–2021

Параметры описательной статистики <i>Descriptive statistics parameters</i>	Удовлетворенность дистанционной организацией учебного процесса <i>Satisfaction with distance education</i>	Комфортность соблюдения мер индивидуальной защиты <i>Attitude to wearing PPE during in-person learning</i>	Удовлетворенность общением с преподавателями <i>Satisfaction with teacher-student online interaction</i>	Выраженность чувства одиночества <i>Intensity of the feeling of loneliness</i>	Беспокойство по отношению к Covid-19 <i>Covid-19 related anxiety</i>	Выраженность чувства тревожности <i>Intensity of the feeling of anxiety</i>
Размах <i>Range</i>	1–5	1–5	1–5	1–5	1–5	1–5
Среднее <i>Mean</i>	2,83	2,39	3,61	3,50	2,77	2,44
Мода <i>Mode</i>	3,00	1,00	5,00	5,00	3,00	3,00
Отклонение от среднего <i>Deviation from mean</i>	1,25	1,49	1,36	1,48	1,19	1,27

На основе представленных данных подтверждаем вывод, сделанный выше, что студентов недостаточно устраивала работа в дистанционном режиме ($2,83 \pm 1,25$; $M = 3$). Хотя большей части студентов онлайн-общения с преподавателями ($3,61 \pm 1,36$; $M = 5$) было достаточно. Невысокими являются оценки «беспокойства по отношению к новой коронавирусной инфекции» – $2,77 (\pm 1,19)$. Такой уровень оценок говорит о том, что большинство студентов не воспринимают серьезно опасность заражения Covid-19. Студенты поверхностно и несерьезно относятся к мерам индивидуальной защиты: отмечают свое нежелание пользоваться масками и перчатками ($M = 1$). Эти данные согласуются с тем, что «тревожность в режиме дистанционного обучения» студентов была невысокой – $2,44 (\pm 1,27)$. Такой уровень тревожности является, на наш взгляд, положительным результатом, свидетельствующим об отсутствии панических настроений или уже наступившей адаптации к новым условиям жизни. Вместе с тем на момент заполнения анкеты студенты отмечали достаточно высокий уровень одиночества ($3,5 \pm 1,48$; $M = 5$).

Важным результатом нашего исследования стало выявление способов снятия напряжения студентами в период самоизоляции и доли в них креативного времяпрепровождения (рис. 4).

Поскольку студенты могли выбирать несколько вариантов ответа, то на рис. 5 представлены данные того, какой процент студентов использовали тот или иной вид активности для снятия напряжения. Самыми популярными оказались пассивные виды отдыха – прослушивание музыки (80,7 %), просмотр фильмов (61,3 %) и видео в интернете (58,4 %). Третьим по значимости в частотном списке было общение по телефону или по видеосвязи (61,3 %) – студентам не хватало эмоционального и психологического контакта с близкими людьми и друзьями. Напомним, что выше мы уже указывали значимость проблемы одиночества в период дистанционного обучения.

Активными и продуктивными видами снятия напряжения пользовались менее половины студентов: 48,3 % занимались спортом, 23,5 % – танцами. Кроме этого, студенты читали книги (43,3 %), занимались кулинарией (34,9 %), косметическими процедурами (44,5 %), вели блоги в интернете, выкладывали посты в соцсетях (18,9 %), рисовали (28,6 %). Гораздо меньшей популярностью пользовались выращивание цветов (16,8 %), рукоделие (11,3 %), ремонт, дизайн интерьера квартиры (5,5 %), творчество с помощью специальных приложений в смартфонах (3,4 %), творческое письмо, сочинение стихов и проч. (6,7 %), составление фотоколлажей (2,1 %).

Неудивительно, что для отдыха и смены вида деятельности студенты нечасто прибегали к компьютеру (видеоиграм и мобильным приложениям). Большое количество времени, проведенное за монитором компьютера в процессе обучения, неизбежно привело к тому, что требовалась иная, нецифровая активность.



Рис. 5. Способы снятия напряжения в период самоизоляции, %

Fig. 5. Methods of stress relief during the self-isolation period, %

В целом, классифицировав ответы каждого испытуемого в разрезе «творческие – нетворческие» виды деятельности, мы обнаружили, что 61,3 % прибегали хотя бы к одному виду творческой активности, досуга в период самоизоляции: рисование, танец, ведение блогов, постов в соцсетях, сториз, свободное творческое письмо (сочинение стихов), шитье, рукоделие, выращивание цветов, уход за растениями, кулинария.

Далее представим результаты исследования креативности студентов трех вузов (табл. 3).

Таблица 3

Описательная статистика по критериям креативности, $N = 387$

Table 3

Descriptive statistics on creativity criteria, $N = 387$

Параметры описательной статистики <i>Descriptive statistics parameters</i>	Шкалы теста Торренса <i>Torrance test scales</i>			
	Оригинальность <i>Originality</i> <i>Max = 20</i>	Разработанность <i>Elaboration</i> <i>Max = ∞</i>	Гибкость <i>Flexibility</i> <i>Max = 10</i>	Беглость <i>Fluency</i> <i>Max = 10</i>
Минимум <i>Minimum</i>	2,00	12,00	3,00	4,00
Максимум <i>Maximum</i>	16,00	152,00	10,00	10,00
Мода <i>Mode</i>	9,00	70,00	9,00	10,00
Среднее <i>Mean</i>	10,1	69,05	8,21	9,32
Статистическое отклонение <i>Statistical deviation</i>	2,60	30,93	1,93	1,57

Обратимся к *первому* показателю «оригинальность» (таблица 3). Эта характеристика мышления говорит о способности выдвигать нестандартные идеи, отличающиеся от очевидных. Максимальный балл равен 20. По результатам тестирования этот показатель находится у студентов на уровне 10 баллов, что несколько ниже средних показателей – 10,7 ($\pm 3,3$), полученных при стандартизации методики Торренса в 1994 г. на 500 школьников г. Москвы [28]. Данные согласуются с проведенным нами ранее исследованием в 2019 г. на выборке из 300 студентов [29] и данными Я. А. Либермана, О. А. Лукашук и Д. С. Кошелевой, проведенными в 2013–2014 гг. на выборке из 325 студентов¹.

Второй показатель методики Торренса – это разработанность рисунка, которая, согласно ключу к тесту, характерна для успешных учащихся. Автор методики отмечает, что в определенных ситуациях это может быть как преимуществом, так и ограничением. При норме среднего значения разработанности в 40,4 ($\pm 13,6$) балла наши значения существенно выше – 69,05 ($\pm 30,93$). Согласно ключу, такие высокие показатели свидетельствуют, что студенты проявляют особое усердие и старательность.

Третий показатель в табл. 3 – гибкость мышления – оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Полученные нами результаты студентов оказались выше среднестатисти-

¹ Либерман Я. А., Лукашук О. А., Кошелева Д. С. Исследование креативности студентов-первокурсников технического вуза [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 128–135. Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/844/27-01-15.pdf> (дата обращения: 06.09.2022).

ческих: у студентов вузов среднее – 8,21 ($\pm 1,93$), у школьников 11-х классов – 8,1 ($\pm 1,3$). В целом это говорит о гибкости мышления, информированности.

Четвертый показатель – шкала беглости – не специфичен для творческого мышления, но полезен для понимания других показателей теста («оригинальность», «разработанность», «гибкость»). Полученное значение 9,32 ($\pm 1,57$) достаточно близко к статистической норме 9,7 ($\pm 0,7$). Следовательно, все участники исследования продемонстрировали высокий процент по выполнению заданий (пустых, незаполненных рисунков почти не оставалось).

С целью выяснения взаимосвязи креативности студентов с их эмоциональным благополучием в период вынужденного дистанционного обучения результаты были подвергнуты статистической обработке методом линейного коэффициента корреляции r Пирсона в программе Statistica 10.0.

Таблица 4

Корреляционный анализ аспектов креативности студентов и их эмоционального состояния в период карантина 2020–2021 гг.

Table 4

Correlational analysis of creativity aspects in university students and their emotional condition in the period of quarantine in 2020–2021

Вопросы анкеты <i>Questionnaire questions</i>	Шкалы теста Торренса <i>Torrance test scales</i>			
	Оригинальность <i>Originality</i>	Гибкость <i>Flexibility</i>	Разработанность <i>Elaboration</i>	Беглость <i>Fluency</i>
Удовлетворенность дистанционным режимом <i>Satisfaction with distance education</i>	0,22	–0,10	0,25	0,06
Комфортность использования средств индивидуальной защиты (маски, перчатки и др.) <i>Comfort in terms of using personal protection equipment (face masks, gloves, etc.)</i>	–0,38*	–0,12	0,18	–0,49**
Удовлетворенность общением с преподавателем <i>Satisfaction with the organization of communication with instructors</i>	–0,17	–0,19	–0,41**	0,35

Чувство одиночества <i>Feeling of loneliness</i>	-0,28	0,15	0,09	0,13
Беспокойство в отношении к Covid-19 <i>Anxiety about Covid-19</i>	0,05	-0,28	-0,05	-0,42**
Уровень тревожности в режиме дистанционного обучения <i>Level of anxiety during distance education</i>	-0,36*	0,22	-0,42**	-0,21

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $N = 387$. Незначимые корреляции опущены.

Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $N = 387$. Insignificant correlations are omitted.

Согласно табл. 4, была выявлена отрицательная взаимосвязь между переменными «Оригинальность» и «Уровень тревожности в режиме дистанционного обучения» ($r = -0,36^*$). Кроме этого, была выявлена отрицательная взаимосвязь между показателями «Оригинальность» и «Комфортность использования СИЗ» ($r = -0,38^*$). Разнонаправленное изменение переменных показывает: уровень оригинальности мышления имеет обратную взаимосвязь с тревожностью и готовностью к использованию СИЗ. Это означает, что изучаемые нами явления относятся к единой системе.

Также наблюдается значимая отрицательная корреляция между шкалами «Разработанность» и «Удовлетворенность общением с преподавателем» ($r = -0,41^{**}$). Кроме того, для данного показателя творческого мышления характерна взаимосвязь и с «Уровнем тревожности в режиме дистанционного обучения» ($r = -0,42^{**}$).

У студентов, обладающих беглостью мышления (шкала «Беглость»), которая также может трактоваться как продуктивность, выявлена отрицательная корреляция с комфортностью использования средств индивидуальной защиты ($r = -0,49^{**}$). Видимо, маски, перчатки и т. д. воспринимаются такими студентами как ограничения, мешающие и препятствующие продуктивной работе. Кроме этого, выявлена значимая отрицательная взаимосвязь с уровнем беспокойства в отношении к инфекции Covid-19 ($r = -0,42^{**}$).

Таким образом, заявленная в работе гипотеза о существовании взаимосвязи между уровнем креативности студентов и их эмоциональным благополучием в период вынужденного дистанционного обучения нашла свое подтверждение.

Обсуждение результатов

Наше исследование показало, что, несмотря на негативное отношение к дистанционному образовательному режиму, данный период оказался продуктивным для 80 % студентов, которые признались в приобретении навыков личностного развития (самодисциплина, тайм-менеджмент и др.); совершенствовании цифровых (знакомство с онлайн-платформами и др.), коммуникативных и здоровьесберегающих навыков. С нашей точки зрения, это свидетельствует о наличии у студентов рефлексивных умений. Что касается способов снятия тревожности и стресса студентами в период самоизоляции, то большая часть прибегала скорее интуитивно именно к творческим видам деятельности (61,3 %). Проведенный теоретический анализ, а также результаты нашего эмпирического исследования показывают, что формы креативного досуга в период самоизоляции позволяют снять накопившееся напряжение, раздражение; улучшить самочувствие, доставить радость и сохранить психическое здоровье.

Полученные данные показали, что студенты с высоким уровнем креативности меньше испытывали тревогу и стресс в период карантина и вынужденного дистанционного обучения. Наши результаты подтверждаются рядом эмпирических исследований взаимосвязи креативности и психологического благополучия, опубликованных до пандемии 2020–2021 гг. Так, И. В. Мальшев выявил, что студенты с высоким уровнем креативности выбирают наиболее эффективные копинг-стратегии, следовательно, креативность является важным компонентом преодолевающего поведения личности [30]. Эксперимент О. А. Кондрашихиной и др., в котором сопоставлялись данные диагностики креативности и толерантности к неопределенности, показал, что высокий уровень креативного мышления позволяет воспринимать новые ситуации не как угрозу, а как вызов, требующий поиска эффективного решения, повышения активации, эмоциональной вовлеченности [31]. И. Карлссон утверждает, что творческие личности имеют особый креативный стиль защит в ситуациях тревожности, т. е. способны лучше справляться с неопределенностью, функционировать в состоянии эмоционального возбуждения и находить оригинальные решения [32]. Исследование I. Susnea et al. выявило взаимосвязь между креативностью и тревожностью по поводу будущего у студентов. Высококреативные респонденты испытывали меньше волнений в отношении продолжения обучения в магистратуре или аспирантуре, выбора спецкурсов, устройства на работу [33]. Опираясь на эти данные, ученые разработали специальные программы снятия стресса и тревожности, направленные на развитие креативных ресурсов личности.

D. Visnola с соавторами исследовали воздействие арт-терапии на уровень тревожности работников организаций. Сравнение результатов до и

после занятия показало значительное снижение гормона стресса кортизола, которое сохранялось в течение суток после терапии [34]. С этими данными согласуется исследование G. Kaimal et al.: у участников творческих мастерских регистрировалось снижение уровня кортизола. Практики этих мастерских характеризовались участниками как расслабляющие, приятные, полезные для самопознания, позволяющие раствориться в творческом процессе, адаптироваться к новой ситуации и найти решение волнующей проблемы [35]. L. Martin с соавторами пишут о креативной терапии или художественной интервенции как инновационном способе предотвращения тревожных расстройств и совершенствования личностных навыков управления стрессом [36]. K. Baikie и K. Wilhelm рассматривают творческое письмо как способ снижения уровня стресса и тревожности в посттравматическом периоде [37].

Таким образом, установлено, что между креативностью и эмоциональным состоянием индивида существуют статистически значимые взаимосвязи. Креативность может выполнять функцию нейтрализации негативных эмоций, стресса, позволяя адаптироваться к ситуациям неопределенности и сохранять психоэмоциональное здоровье.

Основываясь на данных выводах, мы утверждаем, что необходимо увеличивать количество творческих заданий в системе высшего образования, особенно в период дистанционного обучения. Задания репродуктивного характера, такие как самостоятельное изучение теоретического материала, конспектирование, прохождение онлайн-тестов, вызывают у студентов негативные переживания, поскольку не содержат контактной формы работы и не предполагают обращение к их творческому потенциалу.

Ниже нами приводится перечень возможных форм работы со студентами для активизации их креативного потенциала. Подробное рассмотрение этих форм не входит в цели данной работы, однако их систематизация будет хорошим подспорьем в профессиональном развитии для мотивированного педагога высшей школы. Все формы учебной работы можно разделить на две группы: развивающие когнитивную (1–6) и эмоциональную (7–11) креативность.

1. Элементы геймификации в образовании (деловые игры, квесты, конкурсы, викторины).

2. Интерактивные формы организации учебного процесса, стимулирующие обмен мнениями и внимание к обратной связи (работа в парах, мини-группах, мозговой штурм, дискуссия, дебаты).

3. Теория решения изобретательских задач (набор методов анализа и усовершенствования технических систем).

4. Инновационные методы обучения (обучение действием – learning by doing, технологии проблемного и задачного обучения – task-based, prob-

lem-based learning; метод ситуационного анализа (решение кейсов или контекстных задач); мультисенсорное, мультимодальное проектное обучение; использование веб-технологий (программ, создающих корпуса текстов, конкордансы, облака слов и др.), приложений дополненной реальности.

5. Ведение блогов, постов в социальных сетях, сториз – организация конкурса среди учащихся по тематическим постам или видеороликам на изучаемую тему с набором большего числа лайков, репостов, комментариев.

6. Свободное творческое письмо – сочинение стихов, комиксов, рассказов по заданному началу, восстановление начала или конца истории, восстановление диалога по отдельным репликам и др. Ситуативное письмо по впечатлениям от виртуального посещения музеев, городских парков, производства и т. д. Письмо в командах с последовательным либо параллельным созданием частей текста и последующей склейкой и выбором лучшего варианта. Творческое решение проблем в письменной форме.

7. Использование музыкального сопровождения во время онлайн-занятий (организация коротких музыкальных пауз, трансляция музыки во время выполнения студентами заданий).

8. Рисование – творческое изображение изучаемого предмета, визуализация плана эксперимента, «дорожная карта» проекта.

9. Танец – прототипом этой формы работы может стать ежегодный конкурс «Станцуй свою диссертацию» (Dance Your PhD), который предлагает ученым интерпретировать свои исследования как танец.

10. Выращивание цветов, уход за растениями – организация тематического обращения к комнатным растениям (в рамках изучаемых географических, климатических, биологических вопросов), обсуждение комнатных растений как презентация хобби студентов или одновременное выращивание растения (например, из семени фасоли) на протяжении занятий по дисциплине в течение 17–18 недель.

11. Кулинария – рассказы о национальной кухне (рецепте) или приготовленном блюде, напитке. Примером могут быть корпоративные онлайн-фуршеты, которые полюбились всем сотрудникам, перешедшим на удаленный режим работы.

Перечисленные формы работы являются необходимым инструментом, позволяющим задействовать креативный потенциал обучающихся, выходить за жесткие рамки традиционных методов обучения, повышать мотивацию студентов за счет развития когнитивной гибкости и внутренних адаптивных механизмов, необходимых для комфортного функционирования в меняющейся социальной реальности и «новой нормальности». Их отличают проблемность, отсутствие известного алгоритма решения, возможность альтернативных решений, необходимость применения фоновых

внеучебных знаний и функциональных навыков. Они сопровождаются эмоциональной вовлеченностью учащихся и позитивными эмоциями в связи с отсутствием неправильного решения или отрицательной оценки.

Эти приемы могут быть рекомендованы педагогам вузов для повышения стрессоустойчивости студентов. Было бы целесообразно в программы повышения квалификации, помимо развития цифровых навыков, включать занятия по формам и видам онлайн-занятий с элементами креативных форм работы, так как это поможет сохранить и укрепить здоровье студентов.

Следует обратить внимание и на некоторые исследования, доказывающие, что именно дистанционная образовательная среда способствует активизации творческого мышления учащихся. По данным В. Forthman et al., в виртуальном учебном пространстве студенты показывают значительно более высокие результаты по развитию таких аспектов креативности, как беглость и оригинальность [38]. М. Kochis и W. Goessling описывают социально значимый опыт студентов Гарвардской медицинской школы в начальный период карантинных мер (середина марта 2020 г.), которые добровольно включились в креативную учебную деятельность и создали учебный ресурс, в котором собрали всю имевшуюся на тот момент информацию о коронавирусе и методах лечения, профилактики и сдерживания его распространения [39]. Исследование психологов 2021 г., проводившееся в четырех странах (США, Израиль, Китай и Италия) показало важную связь между креативностью, адаптационными способностями индивидов и их эмоциональным благополучием в период пандемии. У респондентов всех стран адаптивность положительно коррелирует с творческой активностью, устойчивостью к трудностям и эмоциональной саморегуляцией. Адаптивность, обусловленная вовлеченностью в креативную деятельность, положительно связана с устойчивым преодолением трудностей, что, в свою очередь, положительно влияет на эмоциональное благополучие. По мнению психологов, результаты исследования свидетельствуют о значимой роли творческой адаптивности в преодолении эмоционального напряжения, связанного с COVID-19 [40].

Заключение

Гипотеза нашего исследования, которая нашла свое подтверждение, показывает, что существует взаимосвязь между уровнем креативности студентов и их эмоциональным благополучием в период дистанта. Так, для студентов с более высоким уровнем креативности характерно спокойное переживание сложных периодов социальных ограничений: они были менее тревожны, ощущали достаточную удовлетворенность от дистанционного учебного процесса, однако при этом испытывали недостаток личного общения с преподавателем. Также креативные студенты менее готовы использовать СИЗ.

В целом многим студентам удалось нормализовать и сохранить психоэмоциональное состояние, научившись приемам управления своим временем, став более самостоятельными и переосмыслив роль общения в учебной деятельности.

Можно констатировать, что повышение уровня осознанности креативных студентов, мотивации и готовности принимать ситуации неопределенности произошло интуитивно. Вместе с тем креативное мышление требует целенаправленного педагогического воздействия, так как задачей вуза становится не только передача знаний, но и забота о здоровье учащихся. Настоящим исследованием впервые предложено рассматривать креативность во взаимосвязи с психоэмоциональным состоянием студентов и активнее внедрять креативно направленные формы работы в учебный процесс.

Ограничения исследования: фактологическая база представлена 387 студентами трех вузов, что ограничивает распространение выводов на генеральную совокупность. Целесообразным представляется расширение выборки студентов и вовлечение представителей вузов из других федеральных округов (например, Центрального, Южного, Восточного и др.).

Перспективы проведенного исследования представляются в усилении количественной составляющей за счет сравнительного анализа выборок респондентов из зарубежных университетов, а также выявления национальных и индивидуально-типических особенностей психологического благополучия студентов.

Список использованных источников

1. Deng J., Zhou F., Hou W., Silver Z., Wong C. I., Chang O., Drakos A., Zuo Q. K., Huang H. The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis // *Psychiatry Research*. 2021. Vol. 301. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113863
2. Karing C. Prevalence and predictors of anxiety, depression and stress among university students during the period of the first lockdown in Germany // *Journal of Effective Disorders Reports*. 2021. Vol. 5. DOI: 10.1016/j.jadr.2021.100174
3. Husky M. M., Kovess-Masfety V., Swedsen J. D. Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement // *Comprehensive Psychiatry*. 2020. Iss. 102. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152191
4. Hoyt L. T., Cohen A. K., Dull B., Castro E. M., Yazdani N. "Constant Stress Has Become the New Normal:" Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19 // *Journal of Adolescent Health*. 2021. Vol. 68. Iss. 2. P. 270–276. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.10.030
5. Fryz R., Essemiah J., Crawford M., King A., Fateye B. Mental health impacts of COVID-19 lockdown on US college students: Results of a photoelicitation project // *Journal of American College Health*. 2021. № 24. P. 1–11. DOI: 10.1080/07448481.2021.1891921

6. Meda N., Susanna Pardini S., Slongo I., Bodini L., Zordan M. A., Rigobello P., Visioli F., Novara C. Students' mental health problems before, during, and after COVID-19 lockdown in Italy // *Journal of Psychiatric Research*. 2021. Vol. 134. P. 69–77. DOI:10.1016/j.jpsychires.2020.12.045
7. Srivastava S., Jacob J., Charles A. S., Daniel P., Mathew J.K., Shanthi P., Devamani K., Mahasampath G., Rabi S. Emergency remote learning in anatomy during the COVID-19 pandemic: A study evaluating academic factors contributing to anxiety among first year medical students // *Medical Journal Armed Forces India*. 2021. Vol. 77 (1). P. 90–98. DOI: 10.1016/j.mjafi.2020.12.012
8. Jiang R. Knowledge, attitudes and mental health of university students during the COVID-19 pandemic in China // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 119. Article number 105494. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105494
9. Kaparounaki C. K., Patsali M. E., Mousa D-P. V., Papadopoulou E. V. K., Papadopoulou K. K. K., Fountoulakis K. N. University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 290. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113111
10. Lee J., Jeong H. J., Kim S. Stress, anxiety and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services // *Innovative Higher Education*. 2021. DOI: 10.1007/s10755-021-09552-y
11. Chen E., Kristie K., Ohyama H. Distance learning in the COVID-19 era: Comparison of student and faculty perceptions // *Journal of Dental Education*. 2020. DOI: 10.1002/jdd.12469
12. Nenko Yu., Kybalna N., Snisarenko Ya. The COVID-19 distance learning: Insight from Ukrainian students // *Revista Brasileira de Educacao do Campo*. 2020. № 5. P. 1–18. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8925
13. Rizun M., Strzelecki A. Students' acceptance of the COVID-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland // *International Journal of Environmental Research Public Health*. 2020. № 17 (18). P. 64–68. DOI.org/10.3390/ijerph17186468
14. Baloch G. M., Kamaludin K., Chinna K., Sundarasan S., Nurunnabi M., Khoshaim H. B., Hossain S. F. A., Sukayt A. A., Baloch L. G. Coping with COVID-19: The Strategies Adapted by Pakistani Students to Overcome Implications // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 8 (4). Article number 1799. DOI:10.3390/ijerph18041799
15. Prowse R., Sherratt F., Abizaid A., Gabrys R. L., Hellemans K. G. C., Patterson Z. R., McQuaid R. J. Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students // *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsy.2021.650759
16. Герасимова А. А. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25. № 6. С. 31–40. DOI: 10.17759/pse.2020250603
17. Lederer A. M., Hoban M. T., Lipson S. K., Zhou S., Eisenberg D. More Than Inconvenienced: The Unique Needs of U.S. College Students During the COVID-19 Pandemic. *Health Education & Behavior*. 2021. № 48 (1). P. 14–19. DOI: 10.1177/1090198120969372
18. Wieczorek T., Kołodziejczyk A., Ciulkowicz M., Maciaszek J., Misiak B., Rymaszevska J., Szcześniak D. Class of 2020 in Poland: students' mental health during the COVID-19 outbreak in an academic setting // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18 (6): Article number 2884. DOI: 10.3390/ijerph18062884
19. Haliwa I., Spalding R., Smith K., Chappell A., Strough J. Risk and protective factors for college students' psychological health during the COVID-19 pandemic // *Journal of American College Health*. 2021. DOI: 10.1080/07448481.2020.1863413

20. González-García M., Álvarez J. C., Pérez E. Z. Feasibility of a brief online mindfulness and compassion-based intervention to promote mental health among university students during the COVID-19 pandemic // *Mindfulness*. 2021. № 12. P. 1685–1695. DOI: 10.1007/s12671-021-01632-6
21. Корнилов С. А., Корнилова Т. В. Мета-аналитические исследования в психологии // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31. № 16. С. 5–17.
22. Baas M., Dreu C., Nijstad B. A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? // *Psychological Bulletin*. 2008. № 134 (6). P. 779–806. DOI: 10.1037/a0012815
23. Conner T. S., DeYoung C. G., Silvia P. J. Everyday creative activity as a path to flourishing // *The Journal of Positive Psychology*. 2018. № 13 (2). P. 181–189. DOI:10.1080/17439760.2016.1257049
24. Красилов В. М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике // *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 6. С. 306–316.
25. Шац И. К., Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Философские основы здоровьесберегающей педагогики // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2016. № 4. С. 316–319.
26. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе и дома. Москва: АРКТИ, 2005. 320 с.
27. Маджуга А. Г., Салимова Р. М., Косцова С. А., Гилязитдинова Э. У., Хакутдинова С. Р. Таксономия технологий здоровьесберегающей педагогики [Электронный ресурс] // *Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке»*. 2014. Т. 16, № 4. С. 178–182. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksonomiya-tehnologiy-zdoroviesberegayuschey-pedagogiki/viewer> (дата обращения: 01.02.2022).
28. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 349 с.
29. Белякова И. Е, Кечерукова М. А., Мурзина Ю. С. Взаимосвязь креативности и академической успеваемости по иностранному языку у студентов гуманитарного и технического профилей // *Интеграция образования*. 2020. Т. 24, № 3. С. 465–482. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.100.100
30. Мальшев И. В. Взаимосвязь творческого потенциала и копинг-стрессовых стратегий личности студентов вуза // *Известия Саратовского университета. Серия: Филология. Психология. Педагогика*. 2013. № 5. С. 56–61.
31. Кондрашихина О. А., Тихомирова И. А. Вербальная и невербальная креативность и толерантность к неопределенности студентов-психологов // *Вестник Омского университета. Серия: Психология*. 2020. № 1. С. 46–52. DOI: 10.24147/2410-6364.2020.1.46-52
32. Карлссон И. Креативность: личностный, нейробиологический и когнитивный аспекты психологии // *Журнал высшей школы экономики*. 2005. № 4. С. 122–131.
33. Susnea I., Pecheanu E., Dumitriu L. The Education for Creativity May Lower the Students' Anxiety about the Future // *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2017. EDU World 7th International Conference. P. 1269–1273. DOI: 10.15405/epsbs.2017.05.02.155
34. Visnola D., Sprudza D., Bake M., Pike A. Effects of art therapy on stress and anxiety of employees // *Proceedings of the Latvian Academy of Sciences*. 2010. № 1/2 (666/667). P. 85–91. DOI: 10.2478/v10046-010-0020-y

35. Kaimal G., Ray K., Muniz J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making // *Art Therapy*. 2016. № 33 (2). P. 74–80. DOI: 10.1080/07421656.2016.1166832
36. Martin L., Oepen R., Bauer K., Nottensteiner A., Mergheim K., Gruber H., Koch S. C. Creative arts interventions for stress management and prevention – a systematic review // *Behavioral Sciences (Basel)*. 2018. № 22 (8/2). 28. DOI: 10.3390/bs8020028
37. Baikie K., Wilhelm K. Emotional and physical health benefits of expressive writing // *Advances in Psychiatric Treatment*. 2005. № 11 (5). P. 338–346. DOI: 10.1192/apt.11.5.338
38. Forthman B., Regehr S., Seidel J., Holling H., Çelik P., Storme M., Lubart T. Revisiting the interactive effect of multicultural experience and openness to experience on divergent thinking // *International Journal of Intercultural Relations*. 2018. № 63. P. 135–143. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2017.10.002
39. Kochis M., Goessling W. Learning during and from a crisis: the student-led development of a COVID-curriculum // *Academic Medicine*. 2021. DOI: 10.1097/ACM.0000000000003755
40. Orkibi H., Ben-Eliyahu A., Reiter-Palmon R., Testoni I., Biancalani G., Murugavel V., Gu F. Creative adaptability and emotional well-being during the COVID-19 pandemic: An international study // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2021. DOI: 10.1037/aca0000445

References

1. Deng J., Zhou F., Hou W., Silver Z., Wong C. I., Chang O., Drakos A., Zuo Q. K., Huang H. The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*. 2021; 301. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113863
2. Karing C. Prevalence and predictors of anxiety, depression and stress among university students during the period of the first lockdown in Germany. *Journal of Effective Disorders Reports*. 2021; 5. DOI: 10.1016/j.jadr.2021.100174
3. Husky M. M., Kovess-Masfety V., Swedsen J. D. Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*. 2020; 102. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152191
4. Hoyt L. T., Cohen A. K., Dull B., Castro E. M., Yazdani N. “Constant stress has become the new normal:” Stress and anxiety inequalities among U. S. college students in the time of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*. 2021; 68 (2): 270–276. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.10.030
5. Olson R., Fryz R., Essemiah J., Crawford M., King A., Fateye B. Mental health impacts of COVID-19 lockdown on US college students: Results of a photoelicitation project. *Journal of American College Health*. 2021; 24: 1–11. DOI: 10.1080/07448481.2021.1891921
6. Meda N., Susanna Pardini S., Slongo I., Bodini L., Zordan M. A., Rigobello P., Visioli F., Novara C. Students' mental health problems before, during, and after COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Psychiatric Research*. 2021; 134: 69–77. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2020.12.045
7. Srivastava S., Jacob J., Charles A. S., Daniel P., Mathew J.K., Shanthi P., Devamani K., Mahasampath G., Rabi S. Emergency remote learning in anatomy during the COVID-19 pandemic: A study evaluating academic factors contributing to anxiety among first year medical students. *Medical Journal Armed Forces India*. 2021; 77 (1): 90–98. DOI: 10.1016/j.mjafi.2020.12.012

8. Jiang R. Knowledge, attitudes and mental health of university students during the COVID-19 pandemic in China. *Children and Youth Services Review*. 2020; 119: 105494. DOI: 10.1016/j.chidyouth.2020.105494
9. Kaparounaki C. K., Patsali M. E., Mousa D.-P. V., Papadopoulou E. V. K., Papadopoulou K. K. K., Fountoulakis K. N. University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*. 2020; 290. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113111
10. Lee J., Jeong H. J., Kim S. Stress, anxiety and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative Higher Education*. 2021. DOI: 10.1007/s10755-021-09552-y
11. Chen E., Kristie K., Ohshima H. Distance learning in the COVID-19 era: Comparison of student and faculty perceptions. *Journal of Dental Education*. 2020. DOI: 10.1002/jdd.12469
12. Nenko Yu., Kybalna N., Snisarenko Ya. The COVID-19 distance learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira de Educacao do Campo*. 2020; 5: 1–18. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8925
13. Rizun M., Strzelecki A. Students' acceptance of the COVID-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research Public Health*. 2020; 17 (18): 64–68. DOI: 10.3390/ijerph17186468
14. Baloch G. M., Kamaludin K., Chinna K., Sundarasan S., Nurunnabi M., Khoshaim H. B., Hossain S. F. A., Sukayt A. A., Baloch L. G. Coping with COVID-19: The strategies adapted by Pakistani students to overcome implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 8 (4): 1799. DOI: 10.3390/ijerph18041799
15. Prowse R., Sherratt F., Abizaid A., Gabrys R. L., Hellemans K. G. C., Patterson Z.R., McQuaid R. J. Coping with the COVID-19 pandemic: Examining gender differences in stress and mental health among university students. *Frontiers in Psychiatry*. 2021; 12. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.650759
16. Gerasimova. A. A. Coping strategies, psychological well-being and problematic use of the Internet during a pandemic. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25 (6): 31–40. DOI: /10.17759/pse.2020250603 (In Russ.)
17. Lederer A. M., Hoban M. T., Lipson S. K., Zhou S., Eisenberg D. More than inconvenienced: The unique needs of U.S. college students during the COVID-19 Pandemic. *Health Education & Behavior*. 2021; 48 (1): 14–19. DOI:10.1177/1090198120969372
18. Wieczorek T., Kołodziejczyk A., Ciulakowicz M., Maciaszek J., Misiak B., Rymaszewska J., Szcześniak D. Class of 2020 in Poland: Students' mental health during the COVID-19 outbreak in an academic setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18 (6): 2884. DOI: 10.3390/ijerph18062884
19. Haliwa I., Spalding R., Smith K., Chappell A., Strough J. Risk and protective factors for college students' psychological health during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*. 2021. DOI: 10.1080/07448481.2020.1863413
20. González-García M., Álvarez J. C., Pérez E. Z. Feasibility of a brief online mindfulness and compassion-based intervention to promote mental health among university students during the COVID-19 pandemic. *Mindfulness*. 2021; 12: 1685–1695. DOI: 10.1007/s12671-021-01632-6
21. Kornilov S. A., Kornilova T. V. Meta-analytical research in psychology. *Psichologicheskii Zhurnal = Psychological Journal*. 2010; 31 (16): 5–17. (In Russ.)
22. Baas M., Dreu C., Nijstad B. A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*. 2008; 134 (6): 779–806. DOI: 10.1037/a0012815

23. Conner T. S., Colin G., Silvia P. Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*. 2016; 13 (2): 181–189. DOI: 10.1080/17439760.2016.1257049
24. Krasilov V. M. On the essence of the health-preserving approach in pedagogy. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2009; 6: 306–316. (In Russ.)
25. Shatz I. K., Kalyagin V. A., Ovchinnikova T. S. Philosophical fundamentals of the pedagogy of well-being. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina = Bulletin of the Pushkin Leningrad State University*. 2016; 4: 316–319. (In Russ.)
26. Smirnov N. K. Zdorovy'esberegayushchiye obrazovatel'nyye tekhnologii i psikhologiya zdorov'ya v shkole i doma = Health-preserving educational technologies and health psychology at school and at home. Moscow: Publishing House ARKTI; 2005. 320 p. (In Russ.)
27. Maguga A. G., Salimova R. M., Kostova S. A., Gilyazitdinova E. U., Hakhutdinova S. R. Taxonomy technologies of health care pedagogics. *The Journal of Scientific Articles "Health & Education Millennium"* [Internet]. 2014 [cited 2022 Feb 01]; 16 (4): 178–182. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksonomiya-tehnologiy-zdoroviesberegayuschey-pedagogiki/viewer> (In Russ.)
28. Druzhinin V. N. Psihologiya obshchih sposobnostej = General ability psychology. Moscow: Publishing House Yurayt; 2019. 349 p. (In Russ.)
29. Belyakova I. E., Kecherukova M. A., Murzina Yu. S. Correlation of creativity and academic performance in English in STEM and humanities students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24 (3): 465–482. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.465-482 (In Russ.)
30. Malyshev I. V. The relationship between the creative potential and coping-stress strategies of the personality of university students. *Izvestiya Saratovskogo universiteta = Izvestiya of Saratov University*. 2013; 5: 56–61. (In Russ.)
31. Kondrashikhina O. A., Tikhomirova I. A. Verbal and non-verbal creativity and uncertainty tolerance of psychology students. *Vestnik Omskogo universiteta = Herald of Omsk University*. 2020; 1: 46–52. DOI: 10.24147/2410-6364.2020.1.46-52 (In Russ.)
32. Carlsson I. Creativity: Personality, neurobiological and cognitive aspects. *Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki = Journal of the Higher School of Economics*. 2005; 2 (4): 122–131. (In Russ.)
33. Susnea I., Pecleanu E., Dumitriu L. The Education for Creativity May Lower the Students' Anxiety about the Future. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2017. EDU World. 2016: 1269–1273. DOI: 10.15405/epsbs.2017.05.02.155
34. Visnola D., Sprudza D., Bake M., Pike A. Effects of art therapy on stress and anxiety of employees. *Proceedings of the Latvian Academy of Sciences*. 2010; 1/2 (666/667): 85–91. DOI: 10.2478/v10046-010-0020-y
35. Kaimal G., Ray K., Muniz J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*. 2016; 33 (2): 74–80. DOI: 10.1080/07421656.2016.1166832
36. Martin L., Oepen R., Bauer K., Nottensteiner A., Mergheim K., Gruber H., Koch S. C. Creative arts interventions for stress management and prevention – a systematic review. *Behavioral Sciences (Basel)*. 2018; 22 (8/2): 28. DOI: 10.3390/bs8020028
37. Baikie K., Wilhelm K. Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment*. 2005; 11 (5): 338–346. DOI: 10.1192/apt.11.5.338
38. Forthman B., Regehr S., Seidel J., Holling H., Çelik P., Storme M., Lubart T. Revisiting the interactive effect of multicultural experience and openness to experience on divergent thinking. *International Journal of Intercultural Relations*. 2018; 63: 135–143. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2017.10.002

39. Kochis M., Goessling W. Learning during and from a crisis: The student-led development of a COVID-curriculum. *Academic Medicine*. 2021. DOI: 10.1097/ACM.0000000000003755

40. Orkibi H., Ben-Eliahu A., Reiter-Palmon R., Testoni I., Biancalani G., Murugavel V., Gu F. Creative adaptability and emotional well-being during the COVID-19 pandemic: An international study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2021. DOI: 10.1037/aca0000445

Информация об авторах:

Белякова Ирина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и перевода Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-0805-8608; Тюмень, Россия. E-mail: i.e.belyakova@utmn.ru

Кечерукова Марина Аламовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Тюменского индустриального университета; ORCID 0000-0002-4742-8608; Тюмень, Россия. E-mail: kechmarina@mail.ru

Мурзина Юлия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-8616-4422; Тюмень, Россия. E-mail: y.s.murзина@utmn.ru

Вклад соавторов:

И. Е. Белякова – разработка общей концепции исследования, разработка и проведение опроса студентов ТЮмГУ, написание текста статьи.

М. А. Кечерукова – разработка общей концепции исследования, разработка и проведение опроса студентов ТИУ, написание текста статьи.

Ю. А. Мурзина – разработка методологии исследования, консультирование и курирование проведения и обработки опросов, статистическая обработка результатов, описание результатов исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Статья поступила в редакцию 04.02.2022, поступила после рецензирования 28.06.2022, принята к публикации 07.09.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina E. Belyakova – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of English Philology and Translation Studies, Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen State University; ORCID 0000-0002-0805-8608; Tyumen, Russia. E-mail: i.e.belyakova@utmn.ru

Marina A. Kecherukova Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University; ORCID 0000-0002-4742-8608; Tyumen, Russia. E-mail: kechmarina@mail.ru

Yuliya A. Murzina – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University; ORCID 0000-0002-8616-4422; Tyumen, Russia. E-mail: y.s.murzina@utmn.ru

Contribution of the authors:

I. E. Belyakova – study conception; survey design, data collection, analysis and interpretation; writing the initial version of the text.

M. A. Kecherukova – study conception; survey design, data collection, analysis and interpretation; writing the initial version of the text.

Yu. A. Murzina – definition of methodology, consulting and supervision of the surveying, statistical processing and description of data.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 04.02.2022; revised 28.06.2022; accepted for publication 07.09.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Т. В. Куприна

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.
E-mail: tvkuprina@mail.ru*

А. А. Евтюгина

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: alena.seven@mail.ru*

С. М. Минасян

*Иджеванский филиал Ереванского государственного университета, Иджеван, Армения.
E-mail: s.minasyanpmesi@gmail.com*

О. В. Таранова

*Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: avtocursy@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* В настоящее время подготовка профессионально компетентных специалистов – приоритетная задача в системе высшего образования. Одним из продуктивных творческих подходов является развитие эмоционального интеллекта (EI/EQ), способствующего развитию эмоциональной межкультурной компетентности для ускорения адаптации в новой поликультурной среде.

Цель исследования – эмпирическое определение уровня эмоционального интеллекта для дальнейшего совершенствования работы со студентами гуманитарных и экономических специальностей в условиях межкультурного контекста и предложение новых методик, развивающих эмоциональную межкультурную компетентность.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужила концепция развития эмоционального интеллекта как составной части soft skills. В работе использовались тесты самооценки эмоционального интеллекта (Mark Daniel Self-Scoring Emotional Intelligence Tests), которые представляют собой компиляцию тестов для исследования уровня эмоционального интеллекта и определения слабых и сильных сторон тестируемых, а также методы психодиагностики, сравнения, обобщения полученных результатов. Анализ результатов тестирования производился в статистическом пакете SPSS.27.

Результаты исследования помогают понять психологические особенности студентов гуманитарных и экономических специальностей с учетом межкультурного контекста, что дает возможность прогнозировать трудности и проблемы работы с данным типом обучаемых, более точно определить особенности и мотивы их поведения, особенности профессионального развития личности. Кроме того, это помогает выбрать правильную учебную программу, удовлетворяющую потребности представителей данного вида деятельности.

Научная новизна исследования состоит в дополнении имеющихся знаний в области EI о психологических особенностях представителей гуманитарных и экономических

специальностей в контексте межкультурной коммуникации и дальнейшего прогнозирования их развития на основе правильно подобранных методик обучения.

Практическая значимость. Представленные особенности студентов гуманитарных и экономических специальностей могут быть использованы преподавателями при взаимодействии с ними и организации учебного процесса с учетом их интересов и потребностей, а также корректировки уровня развития ЕИ. Полученные результаты могут быть полезны при подготовке учебно-методических комплексов, специально предназначенных для развития эмоциональной межкультурной компетентности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самооценка, soft skills, адаптация, эмоциональная межкультурная компетентность, образовательная среда.

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам за их конструктивные замечания и рекомендации.

Для цитирования: Куприна Т. В., Евтюгина А. А., Минасян С. М., Таранова О. В. Оценка уровня эмоционального интеллекта в межкультурной образовательной среде // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 170–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-170-196

ASSESSMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL IN INTERCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

T. V. Kuprina

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia.
E-mail: tvkuprina@mail.ru*

A. A. Evtyugina

*Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: alena.seven@mail.ru*

S. M. Minasyan

*Ijevan Branch of Yerevan State University, Ijevan, Armenia.
E-mail: s.minasyanpmesi@gmail.com*

O. V. Taranova

*Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: avtocursy@gmail.com*

Abstract. Introduction. Currently, the training of professionally competent specialists is a priority in the higher education system. One of the productive creative approaches is the development of emotional intelligence (EI/EQ), which contributes to the development of emotional intercultural competence to accelerate adaptation in a new intercultural environment.

Aim. The aim of the research is to empirically determine the level of emotional intelligence in the intercultural context for further improving work with students of the humanities and economics specialties and proposing new techniques that develop emotional intercultural competence.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research is the concept of developing emotional intelligence as an integral part of soft skills. To study the level of emotional intelligence, the authors used the Mark Daniel Self-Scoring Emotional Intelligence Tests, which are a compilation of tests designed to study the level of emotional intelligence and determine the strengths and weaknesses of the test takers. The methods of psycho-diagnostics, comparison and generalisation of the obtained results were used. The test results were analysed using the SPSS.27 statistical package.

Results. The research results help to understand the psychological characteristics of students of the humanities and economics specialities, taking into account the cultural context, which makes it possible to predict the difficulties and problems faced by teachers in the process of work with this type of students, to more accurately determine the characteristics and motives of their behaviour and the characteristics of the professional development of the individual. It also helps to select the right curriculum to meet students' needs.

Scientific novelty. The scientific novelty of the research consists in supplementing the existing knowledge in the field of EI about the psychological characteristics of representatives of the humanities and economics specialities in the context of intercultural communication and further forecasting their development based on correctly selected teaching methods.

Practical significance. The presented features of students of the humanities and economics specialities can be employed by teachers when interacting with them and organising the educational process, taking into account their interests and needs, as well as adjusting the level of development of EI. The results obtained can be useful in the preparation of educational and methodological complexes specifically designed for the development of emotional intercultural competence.

Keywords: emotional intelligence, self-scoring, soft skills, adaptation, emotional intercultural competence, educational environment.

Acknowledgements. The authors express their sincere gratitude to the reviewers for their constructive comments and recommendations.

For citation: Kuprina T. V., Evtyugina A. A., Minasyan S. M., Taranova O. V. Assessment of emotional intelligence level in intercultural educational environment. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (8): 170–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-170-196

Введение

Подготовка профессионально компетентных специалистов является первостепенной задачей системы высшего образования. Причем современный специалист должен обладать не только узкопрофессиональными навыками (hard skills), но и общекультурными, универсальными (soft skills), общезначимыми для всех специалистов.

Можно говорить и об определенном виде адаптации к новым межкультурным условиям как одной из важных проблем, поскольку это сложный, многофакторный процесс, требующий значительных биосоциальных затрат, а недостаточная адаптация негативно сказывается на формирова-

нии личности будущего специалиста. В то же время процесс адаптации не может рассматриваться как спонтанный, он должен быть управляемым, что требует разработки специальных учебно-методических комплексов и руководств не только для студентов, но и для преподавателей. Кроме того, успешное начало обучения и личностное развитие позитивно влияют на выстраивание взаимоотношений как с сокурсниками, так и с преподавателями, определяя дальнейшую профессиональную карьеру [1, с. 154].

В целом суть противоречия состоит в необходимости подготовки специалистов, готовых к работе в сложных межкультурных условиях, и недостаточной разработкой современных обучающих программ и учебных материалов, способствующих развитию не только узкопрофессиональных (*hard skills*), но и необходимых универсальных навыков (*soft skills*). В результате выпускники вузов все чаще участвуют в специальных тренингах, пытаясь «добрать» те знания, которые им действительно необходимы, но не были получены в университетах. Таким образом, речь идет уже о профессиональной переподготовке, хотя основные навыки по профессионально ориентированной коммуникации могут быть сформированы за годы обучения.

Однако до сих пор нет единого мнения о составе *soft skills*. В данной работе нам бы хотелось представить один из таких навыков – эмоциональную межкультурную компетентность, – которая базируется на развитии эмоционального интеллекта (EI/EQ), способствующего лучшему пониманию как своих, так и чужих эмоций и, следовательно, более быстрой адаптации к окружающей среде, особенно при смене межкультурного контекста.

Целью исследования является эмпирическое определение уровня эмоционального интеллекта для дальнейшего совершенствования работы со студентами гуманитарных и экономических специальностей и предложением новых методик, развивающих эмоциональную межкультурную компетентность.

Гипотеза исследования состоит в том, что EI во многом определяет деловые и личностные качества, способствующие развитию профессионализма и межкультурной коммуникативной компетентности, требуя специальных методик обучения.

Ограничения исследования. Исследование проводилось в группах обучающихся со знанием английского языка от уровня *Intermediate* и выше под руководством преподавателей высокой квалификации.

Обзор литературы

В настоящее время многие исследования посвящены не только развитию *hard skills* (специальных профессиональных навыков), но и *soft skills* (общекультурных, универсальных).

Рядом исследований (I. P. Varava [2], L. M. Moreno-Murcia et al. [3]) отмечается эффективность развития soft skills на предметах гуманитарного цикла, что требует создания новых образовательных программ на основе междисциплинарных подходов.

М. Kurgayeva et al. указывают, что развитие soft skills наряду с hard skills помогает студентам стать более гибкими, сенситивными, быстро реагирующими на события и принимающими решения. В результате формируется стабильная профессиональная личность. Дополнительное образование, особенно связанное с изучением иностранных языков, способствует развитию следующих soft skills: полилингвизм и поликультурализм, способность работать с людьми в условиях неопределенности, креативного мышления, гибкого поведения [4]. Для этого, по мнению О. Д. Медведевой и А. В. Рубцовой, на занятиях по иностранному языку необходимо использовать интерактивные технологии, совершенствовать навыки межкультурной коммуникативной компетентности на иностранном языке и одновременно soft skills, что доказывает перспективность продуктивных методов [5].

D. Vlachopoulos особо подчеркивает роль коучинга в развитии ключевых soft skills (честности, ответственности, устойчивости, креативности, проактивности, эмпатии), необходимых для эффективного управления изменениями в сфере высшего образования [6]. Одним из востребованных мягких навыков (soft skills) является эмоциональная компетентность, основанная на развитии эмоционального интеллекта (EQ/EI). Ряд исследований, представленных ниже, подтверждает, что люди, обладающие высоким EI, более успешны в жизни.

Термин «эмоциональный интеллект» был представлен Д. Гоулманом [7] как способность распознавания собственных чувств и чувств других людей в целях мотивации и управления своими внутренними эмоциями и при межличностных отношениях. В целом эмоциональный интеллект касается понимания, регуляции и выражения наших эмоций с целью адаптации к окружающей среде и поддержки общего благополучия.

Можно согласиться с М. Dugue, О. Sirost, F. Dosseville и выделить основные направления исследований: EI и профессиональная эффективность, EI и физическое и ментальное здоровье, EI и социальные взаимодействия, EI и программы его развития [8]. М. Gomes da Costa et al. обратили внимание на эффективность взаимосвязи позитивной психологии и EI при развитии психологического капитала студентов и его ключевое влияние на академическую успеваемость, будущую занятость и институциональную вовлеченность в ответственное управление образованием [9]. К. V. Keefer et al., проводившие исследование в течение 30 лет, пришли к выводу, что образование является обширной областью для применения конструкта EI с акцентом на социально-эмоциональном обучении на всех уровнях образова-

тельной системы – от дошкольного до профессионального [10, с. 1]. На основе рассмотрения 236 работ P. A. García-Tudela & P. Marín-Sánchez сделали вывод о том, что современным трендом образования являются технологии эффективной педагогики и уже существует ряд образовательных центров на уровне всех ступеней обучения, в которых внедряются программы EI. Кроме того, просматривается значительное желание студентов и преподавателей прохождения подобных программ [11].

В области образования исследования K. V. Petrides, et al., V. P. Gascó et al. сфокусированы на взаимосвязи с преимуществами в академической успеваемости, выстраивании карьеры и адаптивности [12; 13]; N. Sánchez-Álvarez et al., D. Lyusin et al. – на взаимосвязи EI и субъективным благополучием [14; 15]; I. García-Martínez, J. M. A. Landa et al. – на создании обучающих программ по развитию навыков купирования стресса с целью достижения академического успеха и последующего профессионального развития [16; 17].

В работах M. del Mar Molero Jurado et al. подчеркивается, что низкая академическая успеваемость оказывает влияние на уровень выгорания, а управление стрессом и настроением, что связано с уровнем EI, является медиатором в этой взаимосвязи. Следовательно, разработка программ по развитию EI в образовательной среде является мерой, направленной на предотвращение выгорания [18].

С другой стороны, Z. Shafait et al. отмечают значительное влияние EI на результаты обучения (социальные, когнитивные, саморазвития и удовлетворенности результатами обучения в университете), а также его посредническую роль при доверии студентов к преподавателям (при эмоциональном и когнитивном обучении) и учебной ориентации (приверженность обучению) [19]; доказывают значительную взаимосвязь EI между результатами обучения и креативностью, особенно при самообучении, а также особую важность учреждений высшего образования в управлении знаниями [20].

По мнению M. J. Suarez Martel et al., развитие соответствующих навыков EI, влияющих на психологическое благополучие, помогает избежать профессионального выгорания у преподавателей [21, с. 145]; W. Fu et al. отмечают тесную взаимосвязь с их жизненным благополучием, что должно учитываться политикой в области образования [22].

Что касается командной работы и субъектно-субъектных взаимодействий «преподаватель – студенты», G. Gunasekera et al. отмечают, что психологическая безопасность (psychological safety) как составляющая EI поддерживает такие результаты, как межличностное принятие рисков, обучение, развитие взаимного доверия и уважения, эффективность, вовлеченность, коммуникация, благополучие и развитие. Экспериментально доказано, насколько психологическая безопасность является критическим фактором для развития здоровых субъектно-субъектных отношений (student-supervisor relationship) [23].

Новейшие исследования посвящены оценке влияния EI на стрессоустойчивость и профессиональную эффективность во время пандемии Covid-19. M. Sadovyy et al. показали, что профессионалы с высоким EI показывают самую высокую эффективность и самое низкое контрпродуктивное поведение на работе, чем те, кто показывает меньший уровень EI. Таким образом, подтверждаются важность EI в повышении эффективности работы и усиление роли EI как переменной, которая может защитить профессиональное здоровье [24].

Нельзя не сказать, что в 2012 г. основоположники теории эмоционального интеллекта J. D. Mayer, D. R. Caruso & P. Salovey обновили свою модель EI, дополнив такие виды интеллекта, как личностный и социальный, создав новое понятие «горячий интеллект» (Hot Intelligence – включающий сильные эмоции). По их мнению, именно «горячий интеллект» обрабатывает информацию, влияющую на эмоции, самооценку, самоуважение и взаимодействие в социальном контексте [25, с. 503]. Отметим, что все указанные виды интеллекта объединяет проблема внутреннего опыта и внешних отношений; они касаются понимания человеческой природы с точки зрения биосоциальных потребностей и их взаимодействия в социальных группах.

Сравнительно-сопоставительный анализ эмоционального, личностного и социального интеллектов как составляющих «горячего интеллекта» представлен в таблице 1 [26, с. 10].

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительный анализ эмоционального, личностного и социального интеллектов как составляющих «горячего интеллекта»

Table 1

Comparative analysis of emotional, personal and social intelligence as components of “hot intelligence”

Характеристики интеллекта <i>Characterisation of intelligence</i>	Виды «горячего интеллекта» <i>Types of “hot intelligence”</i>		
	Эмоциональный <i>Emotional</i>	Личностный <i>Personal</i>	Социальный <i>Social</i>
Краткое описание <i>Brief definition</i>	Способность обоснованно рассуждать на основе информации, связанной с эмоциями, а также использовать ее для обоснования мысли <i>The ability to reason validly with emotions and with emotion-related information, and to use emotions to enhance thought</i>	Способность рассуждать как о своей личности, так и о личности других, в том числе о мотивах и эмоциях, мыслях и знаниях, планах и стилях действий, а также осознании и самоконтроле <i>The ability to reason about personality – both our own and</i>	Способность понимать социальные правила, обычаи и ожидания, социальные ситуации и социальную среду, а также распознавать влияние и власть в социальных иерархиях. Включает понимание внутри- и межгрупповых отношений

Характеристики интеллекта <i>Characterisation of intelligence</i>	Виды «горячего интеллекта» <i>Types of "hot intelligence"</i>		
	Эмоциональный <i>Emotional</i>	Личностный <i>Personal</i>	Социальный <i>Social</i>
		<i>the personalities of others – including about motives and emotions, thoughts and knowledge, plans and styles of action, and awareness and self-control</i>	<i>The ability to understand social rules, customs, and expectations, social situations and the social environment, and to recognise the exercise of influence and power in social hierarchies. It also includes an understanding of intra- and inter-group relations</i>
Область решения проблем <i>Problem-solving areas</i>	• Выявление эмоционального содержания по лицам, голосам и дизайнам, а также способность точно выражать эмоции. • Фасилитация мышления, где эмоции используются в качестве мотивационных и основных. • Понимание значения эмоций и их влияния на поведение. • Управление своими и чужими эмоциями • <i>Identify emotional content in faces, voices, and designs and ability to accurately express emotions.</i> • <i>Facilitate thinking by drawing on emotions as motivational and substantive inputs.</i> • <i>Understand the meaning of emotions and their implications for behavior.</i> • <i>Manage emotions in oneself and others</i>	• Выявление информации о личности, включая анализ чувств и считывание типа личности по лицам. • Создание модели личности, включая обозначение черт у себя и других и распознавание защитного мышления. • Управление личным выбором с помощью внутреннего осознания, включая обнаружение личных интересов и принятие важных личностных решений. • Систематизация планов и целей, включая поиск удовлетворительного жизненного пути и смысла • <i>Identify information about personality, including introspection into one's feelings and face reading techniques.</i>	• Определение принадлежности к группе: распознавание диадических отношений; понимание групповых отношений, определяемых возрастом, полом, этническими, социально-экономическими и другими факторами группы. • Выявление социального доминирования и динамики власти между группами. • Понимание факторов, влияющих на групповую мораль, сплоченность и распад. • Понимание распределения внутри групповой власти. • Признание и понимание осуществления лидерства и групповой власти • <i>Identify group memberships: recognize dyadic relationships; understand group relations such as age, gender, ethnic, socio-economic and other groups.</i>

Характеристики интеллекта <i>Characterisation of intelligence</i>	Виды «горячего интеллекта» <i>Types of "hot intelligence"</i>		
	Эмоциональный <i>Emotional</i>	Личностный <i>Personal</i>	Социальный <i>Social</i>
		• Form models of personality including labeling traits in ourselves and others and recognising defensive thinking. • Guide personal choices with inner awareness, including discovering personal interests and making personality-relevant decisions. • Systematise plans and goals, including finding a satisfying life direction and meaning	• Identify social dominance and other power dynamics among groups. • Understand contributors to group morale, cohesion, and dissolution. • Understand how groups use power among one another. • Recognise and understand the exercise of leadership and group power
Достижение цели <i>Aims of Reasoning</i>	Достичь желаемых эмоциональных состояний и переживаний у себя и других <i>To achieve desired emotional states and experiences in oneself and others</i>	Достичь целей саморазвития, эффективных личных действий и желаемого взаимодействия с другими <i>To attain goals of self-development, effective personal action, and desired interactions with others</i>	Достичь статуса членства в предпочтительных группах и желаемым образом влиять на репутацию группы <i>To achieve membership status in preferred groups, and to influence the reputation of the group in a desired way</i>

Сост. авторами по J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey [26, с. 10].

Comp. by the authors according to J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey [26, p. 10].

Однако дискуссия вокруг понятия «эмоциональный интеллект» часто затрагивает вопрос, является ли эмоциональный интеллект частью социального или его можно считать независимым феноменом. Д. В. Люсин и В. Д. Ушаков, так же как и Д. Гоулман, отмечают, что работы по рациональному интеллекту (IQ) подходят к границам, у которых его могущество исчерпывается, поскольку внутри профессии люди уже в определенной степени подобраны по интеллекту и что можно ожидать вступление в силу эмоционального и социального интеллектов. Причем если рациональный интеллект в определенной степени тренируется академическими дисциплинами, со-

ставляющими предмет обучения в рамках среднего и высшего образования, то обучение социальному интеллекту происходит в нашей жизни имплицитно, через опыт общения. Авторы считают, что эксплицитное обучение социальному интеллекту может дать существенный эффект [27, с. 11].

С. С. Белова, Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков среди типов соотношений между интеллектом и адаптацией выделяют взаимосвязь между интеллектом и достижениями в учебе и профессиональной деятельности. Предметно-символическая адаптация позволяет человеку успешно приспосабливаться к предметным и символическим системам и преобразовывать эти системы и обладает наибольшим значением для профессий типа «человек – машина» и «человек – знак». Адаптация фактически заключается в том, чтобы строить свое поведение, соотносясь со структурой предметного мира. Оптимальный уровень интеллекта для адаптации в группе людей несколько выше среднего по этой группе. Низкий интеллект не только вызывает дисбаланс с большинством группы, но и снижает способность адекватно решать предметные ситуации. Очень высокий интеллект, однако, вновь становится препятствием, поскольку создает дисбаланс при взаимодействии с большинством членов группы [28].

Влияние предметно-информационной среды и аспекта межличностного взаимодействия на развитие эмоционального интеллекта и креативности отмечает М. В. Богомолова.¹ И. Н. Андреева указывает, что главным социально значимым результатом самоактуализации человека в деятельности является приобретение им компетентности – специфической способности, позволяющей эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности. Выводы, сделанные И. Н. Андреевой, говорят, что высокоразвитый эмоциональный интеллект является фактором самоактуализации в творческой деятельности, связанной с взаимодействием с другими людьми, включая научно-педагогическую деятельность, где востребовано умение устанавливать глубокие, тесные и эмоционально насыщенные отношения с людьми и позитивное отношение к ним, а также выраженные познавательные потребности [29, с. 31].

Необходимо сказать и об исследовании физиологии эмоциональных состояний, поскольку, например, Д. Гулман начинает свое исследование именно с анализа этой проблемы. В частности, обратимся к исследованиям стереотипизации мышления, которые подтверждают многие положения теории эмоционального интеллекта как в сфере межкультурного взаимодействия, так и в сфере обучения, в том числе иностранным языкам.

¹ Богомолова М. В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2008. 22 с.

По мнению Н. П. Бехтеревой, стереотипизация мышления, действительно, с одной стороны, затрудняет понимание, особенно поведения представителей других культур, часто вызывая негативные эмоции (кросс-культурный шок), а с другой – в процессе познания и сравнения происходит переоценка ценностей, вырабатывается толерантность. Говоря о гибких звеньях мозга и возможности приспосабливаться к различным ситуациям, Н. П. Бехтерева отмечает, что быстро меняющиеся условия окружающей среды требуют именно такой толерантности, в том числе и на уровне физиологических процессов [30, с. 65]. Например, при адаптации к лингвистической агрессии в виде заполнения лакун в русскоязычной лексической системе английской терминологией, что оказывает влияние на всех представителей социума.

Что касается механизмов саморегуляции, то ведущие специалисты в области эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Дж. Мэйер, П. Сэловей, Н. П. Бехтерева, Д. В. Ушаков и др.) отмечают именно это качество (управление эмоциональными состояниями) как основу формирования эмоциональной компетентности.

Следовательно, сравнительно-сопоставительные исследования эмоциональных соответствий у представителей различных культур могли бы значительно снизить состояния фрустрации при их взаимодействии.

Мы считаем, что эмоциональные состояния также должны учитываться в процессе обучения. Понимание организации речи (а в контексте обучения иностранным языкам – разноязычной речевой памяти) дает благоприятную основу для организации обучения лексическому составу иностранного языка, снижая уровень фрустрации обучаемых, что требует от преподавателя овладения эмоциональной компетентностью, процессом фасилитации, созданием благоприятной обстановки для максимального развития обучаемых.

S. Vila et al. также отмечают положительное влияние программ обучения, включающих навыки EI, на создание позитивной окружающей среды, снижение уровня конфликтов, улучшение взаимоотношений между членами образовательного сообщества и подготовленности к принятию рисков [31]. N. R Harrod et al. обнаруживают увеличение уровня EI в зависимости от уровня образования родителей, то есть по мере возрастания уровня их образования, увеличивался и уровень EI у детей [32, с. 503].

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения, касающиеся концепции интеллекта в целом и эмоционального интеллекта в частности, можно сделать вывод о том, что исследования в данной области находятся в постоянном развитии. Существуют различные мнения (Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Сэловей, Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков и др.) по поводу определения самого термина «эмоциональный интеллект», выделения его в самосто-

тельную единицу исследования и его обозначения (EQ/EI) или в качестве оставляющей социального интеллекта, или объединяя в «горячий интеллект», сочетающий в себе эмоциональный, личностный и социальный.

Однако, как подчеркивает М. Kyriazopoulou et al., EI является решающим для профессионального развития в образовании. Внедрение в обучающие программы навыков EI является полезным, ускоряет идентификацию эмоций и потенциально способствует их регулированию через увеличивающееся самосознание [33].

На основании вышеизложенного можно предположить, что развитие умения эмоциональной саморегуляции или эмоциональной компетентности оказывает значительное влияние на процессы социализации и адаптации в быстро меняющейся окружающей среде, включая межкультурную сферу образования.

Методология, материалы и методы

Методологической основой исследования послужила концепция развития эмоционального интеллекта как составной части soft skills.

Для исследования уровня эмоционального интеллекта использовались тесты самооценки эмоционального интеллекта (Mark Daniel Self-Scoring Emotional Intelligence Tests), представляющие собой компиляцию тестов, предназначенных для исследования уровня эмоционального интеллекта (EI) и определения слабых и сильных сторон тестируемых [34].

Буклет состоит из двух разделов. Первый раздел – 8 тестов по 12 вопросов в каждом, определяющих различные аспекты эмоционального интеллекта: самосознание, независимость, лидерские способности, взаимоотношения и профессиональную удовлетворенность. Вопросы составлены для определения ответных реакций на широкий спектр ситуаций. Но ответы нельзя классифицировать однозначно как положительные или отрицательные, так как сам EI нельзя оценить как плохой или хороший, правильный или неправильный.

Тесты:

1. Are you emotionally literate? – Насколько Вы эмоционально грамотны?
2. Is your self-image positive or negative? – Насколько Ваше самосознание позитивно или негативно?
3. Are you an extrovert or introvert? – Вы являетесь экстравертом или интровертом?
4. Are you independent? – Насколько Вы независимы?
5. Who is in charge, a child or an adult? – Кто несет ответственность: ребенок или взрослый?

6. Are you a follower or a leader? – Вы являетесь последователем или лидером?

7. Are you making the most of yourself at work? – Выкладываетесь ли Вы полностью профессионально?

8. Is your relationship in danger of “flooding”? – Находятся ли Ваши межличностные отношения на грани «затопления»?

Второй раздел содержит ключи, интерпретирующие и комментирующие полученные данные.

12–19 баллов – первый уровень, 20–27 баллов – второй уровень, 28–36 баллов – третий уровень.

Следует отметить, что низкий балл может указывать и на положительные результаты, что отражено в описании полученных данных.

Тесты, представляющие аутентичный материал, были использованы для обучаемых со знанием английского языка от уровня Intermediate и выше под руководством преподавателей высокой квалификации. Основанием для использования англоязычных тестов послужило следующее:

1) тесты самооценки часто используются в англоязычной учебно-методической практике;

2) студенты данной группы часто выезжают за рубеж для прохождения стажировок, где выполняют тесты на английском языке.

Таким образом, данное исследование можно считать и обучающим, помогающим разобраться в специальной терминологии и структуре.

Исследование проводилось в трех университетах:

1) в Уральском федеральном университете на I–IV курсах Института экономики и управления. Всего исследовано 49 человек. Распределение по полу: мужчин – 8, женщин – 41. Средний возраст исследуемых – 19,3 года;

2) в Ереванском филиале Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) со студентами III курса экономических специальностей. Всего исследован 21 человек. Распределение по полу: мужчин – 9, женщин – 12. Средний возраст исследуемых – 19,3 года;

3) в Львовском национальном университете им. И. Франко. Всего исследовано 30 студентов III курса гуманитарных специальностей. Средний возраст исследуемых – 20,5 года. Распределение по полу: мужчин – 4, женщин – 26¹.

Значимых гендерных различий не обнаружено.

При отборе исследуемых учитывалось их желание, мотивом для участия в исследовании был интерес к экспериментальной программе.

¹ Автор исследования – [Руда Ольга Васильевна], кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры англистики и американистики Университета Константина Философа в Нитре (Словакия).

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование носило проблемно-поисковый характер, поэтому задача психометрической проверки инструмента на надежность не ставилась. После получения данных тестирования самооценки уровня EI были проведены их обработка, анализ и сопоставление с учетом межкультурного контекста. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты, полученные в ходе исследования уровня EI (в баллах)

Table 2

EI survey results (in scores)

Название теста Test Titles	Студенты УрФУ, Екатеринбург, Россия. Средний балл Students of UrFU, Ekater- inburg, Russia. Average score	Студенты Ере- ванского филиала МЭСИ, Армения. Средний балл Students of Ye- revan Branch of MESI, Armenia. Average score	Студенты Львов- ского националь- ного университета им. И. Франко, Укра- ина. Средний балл Students of Lvov National Univer- sity named after I. Franko, Ukraine. Average score
Насколько Вы эмоцио- нально грамотны? <i>Are you emotionally literate?</i>	26,2	24,5	26,8
Насколько Ваше само- сознание позитивно или негативно? <i>Is your self-image positive or negative?</i>	27,9	25,0	27,5
Вы являетесь экстравер- том или интровертом? <i>Are you extrovert or introvert?</i>	22,2	24,6	21,3
Насколько Вы независимы? <i>Are you independent?</i>	23,4	24,3	24,7
Кто несет ответственность: ребенок или взрослый? <i>Who is in charge, a child or an adult?</i>	23,9	24,2	24,1
Вы являетесь последовате- лем или лидером? <i>Are you a follower or a leader?</i>	24,3	23,4	21,7
Выкладываетесь ли Вы пол- ностью профессионально? <i>Are you making the most of yourself at work?</i>	24,3	24,0	25,1

Находятся ли Ваши межличностные отношения на грани «затопления»? <i>Is your relationship in danger of "flooding"?</i>	27,3	23,2	28,4
Общий балл <i>Total score</i>	24,9	24,2	24,95

Таким образом, можно сказать, что для группы обучаемых Уральского федерального университета: характерен второй уровень эмоционального интеллекта, близкий к верхней границе (20–27 баллов). Причем очень близко к третьему уровню (28–36 баллов) приближаются данные теста 2 (27,9), что указывает на положительное самосознание. Обучаемые реально оценивают свои возможности, испытываемое чувство комфорта передается другим, т. к. эмоции заразительны. Данные теста 8 (27,3) также приближаются к третьему уровню, что говорит о низком уровне «затопляемости», то есть обучаемые могут идти на определенные уступки, привнося элемент игры в отношения, что коррелирует с данными теста 5, соответствующими образу ребенка. Следует отметить и данные теста 1 (26,2) – приближение к верхней границе второго уровня, что указывает на достаточно сильные попытки управления своими как положительными, так и отрицательными эмоциями. Самый низкий балл – по тесту 3 (22,2). Однако по данному тесту более низкий балл считается скорее положительным результатом, свидетельствующим о большей экстраверсии, необходимой данной группе обучаемых при широком спектре коммуникаций.

По полученным данным с учетом *лингво-коммуникативного портрета* студента-менеджера, составленного ранее, можно предположить, что определенные черты его характера коррелируют со следующими факторами, обуславливающими уровень межкультурной коммуникативной компетентности (Spitzberg, 1997) и качествами менеджера: адаптивность; владение иностранными языками; вербальное поведение; достижение целей; интеллектуальная ориентация; коммуникативная эффективность; культурное взаимодействие; невербальное поведение; опора на собственные силы; организаторские способности; осознание значимости культурных различий; перспективное видение; самосознание; создание благоприятного внешнего облика, собственного имиджа; сотрудничество; способность быть лидером; способность к обучению и развитию; способность облегчить коммуникацию; способность понимать других; способность приспосабливаться к разным культурам; способность создавать межличностные отношения; уверенность в себе / инициативность; умение вести разговор; умение слушать; утверждение своего мнения; физическая и психологическая выносливость, поддержание

здоровья; харизма; целенаправленность; эмпатия; энергичность (внутренний локус – интернальность и эффективность, оптимизм).

Для группы исследуемых Ереванского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) характерен второй уровень эмоционального интеллекта (20–27 баллов). Причем наибольший балл имеют данные теста 2 (25,0), указывающие на принятие собственного имиджа, но с несколько завышенной самооценкой и определенной долей перфекционизма. Наименьшими являются данные теста 8 (23,2), указывающие, что исследуемые склонны к поведению «все или ничего», что также может коррелировать с тестом 2, т. е. повышенным стремлением к совершенству.

В целом можно сказать, что у исследуемых есть попытки контролирования и регулирования своих эмоций. Наблюдается некоторая доля неуверенности в себе, подавляющая эмоционально-коммуникативные реакции, хотя в целом они коммуникабельны, уверены в себе, ассертивны. Сочетают в себе образ ребенка и взрослого, что, возможно, объясняется возрастом исследуемых (средний показатель – 19,3).

Большинство исследуемых имеют задатки лидерства (20 человек – 95,2 %) и менеджмента (18 человек – 85,7 %), что особенно важно для студентов экономических специальностей как будущих менеджеров.

Работа с данной группой обучаемых должна быть направлена на разъяснение важности понимания как собственных эмоций, так и эмоциональных реакций других с целью правильного их использования в окружающем контексте.

Для группы обучаемых Львовского национального университета им. И. Франко характерен второй (средний) уровень эмоционального интеллекта, близкий к верхней границе. Причем очень близко к третьему уровню приближаются данные тестов 2 (27,5) и 8 (28,4), это демонстрирует положительное самосознание. Обучаемые реально оценивают свои возможности, испытываемое ими чувство комфорта передается другим. Самый низкий показатель по тесту 3 (21,3) выявляет некоторую долю неуверенности в себе, подавляющую эмоционально-коммуникативные реакции. Данные теста 8 (28,4) соответствуют третьему (высокому) уровню, что говорит о низком уровне «затопаемости», т. е. обучаемые могут идти на определенные уступки, привнося элемент игры в отношения, что коррелирует с данными теста 5, соответствующими образу взрослого-ребенка. Следует отметить и данные теста 1 (26,8), т. е. приближение к верхней границе второго уровня, что указывает на достаточно сильные попытки управления своими как положительными, так и отрицательными эмоциями.

Самые низкие баллы – по тестам 3 (21,3) и 6 (21,7). Однако по данным теста 3 более низкие баллы считаются скорее положительным результатом,

свидетельствующим о большей экстраверсии, необходимой данной группе обучаемых при широком спектре коммуникаций, а данные теста 6 свидетельствуют о том, что группе испытуемых нужно развивать задатки лидерства. Они трудолюбивы, добросовестны, серьезно относятся к выполняемой работе.

В целом по полученным результатам можно сказать, что при общем среднем уровне развития EI, характеризующем участников тестирования как коммуникабельных, позитивно воспринимающих свои и чужие эмоции, существуют некоторые межкультурные особенности. Так, результаты российских и украинских студентов более близкие, а студенты из Армении показывают более жесткий характер в аспекте «все или ничего». Соответственно, существует необходимость создания учебно-методических комплексов для дальнейшего совершенствования эмоциональной компетентности с учетом культурных особенностей.

Логика последующего анализа дополняется использованием методов статистической обработки данных с применением таблиц сопряженности. Организация таблиц сопряженности была многоуровневой. Показатель культурной принадлежности был той переменной, которая разбивала весь массив данных на 3 группы (слоя). Затем сопоставлялись данные уровней выраженности показателей с распределением частоты участников по уровню для каждого теста методики эмоционального интеллекта. В анализе применялись критерий согласия Пирсона (хи-квадрат, χ^2), V -значение Крамера и коэффициент сопряженности. Данная структура организации таблиц сопряженности показала большую пригодность в сравнении с анализом по выборкам, что связано с ограничениями в объеме данных.

Анализ результатов исследования путем вычисления таблиц сопряженности позволил выявить данные, свидетельствующие в пользу влияния «родительской культуры» на распределение участников по уровню эмоционального интеллекта.

Итак, анализ статистического вывода установил, что показатели уровня выраженности отдельных свойств эмоционального интеллекта и наблюдаемой частотой участников интеллекта не являются независимыми. Но эта сопряженность установлена только для русскоязычной части выборки испытуемых. Статистический вывод программы SPSS 27 содержал 29 таблиц. Приведение их в тексте является объемным, поэтому далее приводится описание таблиц сопряженности с учетом статистически значимых результатов и используемая для этого терминология. Chi-Square – значение критерия χ^2 Пирсона, далее критерий V Крамера как мера связи между двумя переменными, коэффициент сопряженности для всех показателей определяется уровнем статистической значимости p . Достоверность связи определяется на уровне $p \leq .05$.

Так, для теста 1 Chi-Square = 26,36; df (число степеней свободы) = 12; $p = .01$; $V = 1$, $p = .02$; коэф. сопр. = .816; $p = .02$.

Для теста 2 Chi-Square = 19.77; $df = 10$; $p = .031$; $V = .842$, $p = .074$; коэф. сопр. = .766; $p = .074$.

Для теста 3 Chi-Square = 23.59; $df = 14$; $p = .05$; $V = .935$, $p = .102$; коэф. сопр. = .798; $p = .102$.

Для теста 7 Chi-Square = 26.36; $df = 10$; $p = .003$; $V = 1$, $p = .008$; коэф. сопр. = .816; $p = .008$.

Для теста 8 Chi-Square = 26.67; $df = 12$; $p = .01$; $V = 1$, $p = .02$; коэф. сопр. = .816; $p = .02$.

Таким образом, анализ всей статистики хи-квадрат позволил выявить количество показателей для анализа. Наиболее значимыми являются тест 1, тест 7 и тест 8. Анализ результатов исследования путем вычисления таблиц сопряженности показал взаимосвязи, частоту распределения участников с уровнем выраженности показателей соответствующего теста в рамках одной культурной группы. Можно предположить, что фактор культуры подкрепляет ту или иную выраженность свойства эмоционального интеллекта и обладает дифференцирующей способностью в отношении его уровней выраженности у представителей русскоязычной части выборки. Для армянской и украинской части выборки такие отношения обнаружены не были.

С учетом билингвальности общей выборки и метода сбора данных, предполагающего предъявление англоязычных самоописаний, которые должны оттормаживать родную систему языка и стимулировать когнитивную деятельность в иной языковой системе, мы наблюдаем некоторую проницаемость лингвистических границ, интегрированность в работе двух языковых систем. Вероятно, этому способствуют не столько лингвокультурные факторы, сколько социокультурные, связанные с повседневными практиками проявления эмоций. Данные размышления нуждаются в экспериментальной проверке в рамках других исследований.

В то же время полученные нами данные коррелируют с данными других исследователей, представленными в теоретическом обзоре. Однако, несмотря на то что некоторые исследования являются лонгитюдными до 30 лет (K. V. Keefer et al. [10]) или с большим обзором работ (236), посвященных данной проблематике (P. A. Garcia-Tudel et al. [11]), подтверждающих значимость социально-эмоционального обучения на всех уровнях образовательной системы, его положительного влияния (S. Vila et al. [31]), существует недостаточная разработанность необходимых учебных программ. Данный факт осложняет перестройку образовательной системы в условиях новой межкультурной парадигмы и дальнейшей адаптации в условиях высокой неопределенности окружающей среды. В свою очередь, несоответствие между

потребностями в совершенствовании soft skills (в нашем случае – уровня EI) может стать причиной профессионального выгорания (M. J. Martel Suarez et al. [21]).

Межкультурная образовательная, а затем профессиональная среда вводят дополнительные риски непонимания особенностей других культур и, соответственно, вызывают неадекватные реакции и стрессовые ситуации. По данным наших наблюдений и исследований, многие преподаватели не адаптируют свои методические и поведенческие приемы в зависимости от смены культурного контекста аудитории, попадая в высокострессовые ситуации. Однако действительно существует нехватка необходимых учебных программ на стадии университетского образования или курсов переподготовки кадров.

Нами замечено, что при работе со студентами и преподавательским составом по соответствующим направлениям развития EI происходит понимание стрессовой ситуации даже при работе в условиях пандемии Covid-19 (M. Sadovyy et al. [24]) и ее корректировка: улучшается взаимопонимание, успеваемость, усиливается творческое начало в разработке проектов.

Проведенное нами исследование самооценки EI помогает понять психологические особенности студентов гуманитарных и экономических специальностей с учетом культурного контекста. С другой стороны, сами по себе тесты являются обучающими, так как позволяют производить самооценку, анализируя собственные эмоциональные реакции на предложенные ситуации, что важно при современной направленности на самостоятельное обучение (до 70 % учебного времени). Этот факт также подчеркивается в работе Z. Shafait et al. [19]. Важным моментом является и выполнение тестов на английском языке, что может способствовать эмоциональной адаптации при выполнении подобных тестов при выезде за рубеж с целью дальнейшего обучения или работы.

Заключение

Обобщив теоретические и эмпирические данные в области исследования эмоционального интеллекта, можно сделать следующие выводы:

1. Глобальные и интеграционные процессы оказывают значительное влияние на все сферы жизнедеятельности, что требует развития толерантности и адаптации внутри взаимодействующих систем.
2. Один из продуктивных творческих подходов базируется на исследованиях в области эмоционального интеллекта и дает основу для развития эмоциональной межкультурной компетентности.
3. Межкультурный эмоциональный интеллект связан с национальной идентичностью, обусловленной глубокими генетическими истоками, что мо-

жет обуславливать отношения в дихотомии «свой – чужой». Однако в современной межкультурной среде необходимо развитие адаптивного поведения на основе межкультурной эмоциональной компетентности.

4. На наш взгляд, развитие межкультурной эмоциональной компетентности необходимо начинать при обучении в университете. Таким образом, будущие специалисты независимо от избранной специализации могут получить универсальные знания и навыки (soft skills), включая межкультурную эмоциональную компетентность, которые затем могут развиваться в зависимости от меняющегося профессионального контекста.

5. В то же время необходимо развитие эмоционального интеллекта и у преподавателей, которые должны быть коммуникативными лидерами, лидерами-наставниками, демонстрирующими эмоциональные навыки, соответствующие виды поведения и деятельности в группах обучаемых.

6. Следует помнить о многомерности процесса коммуникации, о взаимодействии на субъектно-субъектном уровне: преподаватель – студент, студент – студент и др. Это означает, что необходимо создавать креативные, деятельностные методики, учитывающие индивидуальные особенности взаимодействия сторон.

В частности, одним из результатов международного прикладного исследования (Россия – Словакия) явилось создание учебника «Основы межкультурной дидактики» [35] с приложением «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» [36] для подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков (независимо от конкретного языка) и межкультурной коммуникации. Данный комплекс может послужить основой для начального ознакомления и развития новых методик на основе EI и стать вектором его дальнейшего самостоятельного развития.

Однако, возможно, потребуются учитывать специфику hard skills. Так, вышеуказанный комплекс предназначен для педагогических и гуманитарных специальностей. В исследованиях также упоминается о развитии EI как составной части soft skills для инженерных специальностей, но на основе гуманитарных и социологических предметов (I. P. Varava, O. D. Medvedeva et al.). Данный факт может подчеркивать значимость наших исследований в гуманитарной области.

С нашей точки зрения, иностранный язык является хорошей платформой для развития широкого спектра soft skills. В частности, нами было разработано учебно-методическое пособие «Пять уроков развития толерантности» [37], изначально предназначенное для студентов телекоммуникационных специальностей. Но, учитывая его нейтральный контекст, оно было рекомендовано Учебно-методическим советом для использования на всех специальностях.

В заключение можно сказать, что теоретическая база исследований ЕІ продолжает расширяться, это дает возможность создания методик по обучению и развитию ЕІ в составе soft skills уже на стадии университетского обучения и в системе дополнительного образования. Такая программа обязательно должна иметь развивающую направленность и воспитывать асертивность, уверенность, настойчивость во взаимодействии, которые основываются на философии личностной ответственности, опоре на свои силы, осознании интересов партнеров, уважении себя и других.

В целом на данный момент нет системного подхода к решению проблемы. Исследования проводятся в определенной нише, подтверждая необходимость и значимость развития soft skills в целом и ЕІ в частности.

Разработанные нами материалы можно использовать для дальнейших теоретических исследований уровня эмоционального интеллекта, которые могут послужить основой для разработки новых учебно-методических материалов для его развития с учетом профессиональной направленности обучающихся.

Для объединения разрозненных исследований, с нашей точки зрения, необходимо соединение усилий международного сообщества на междисциплинарной основе.

Список использованных источников

1. Sturikova M. V., Kondyurina I. M., Albrecht N. V., Evtugina A. A., Smirnova S. V. The first year students' adaptation to the study of linguistic disciplines in the Framework of federal state educational standards of higher education (FSES of HE) realization of a new generation // *XLinguae*. 2017. № 10 (4). P. 154–168. DOI: 10.18355/XL.2017.10.04.13
2. Varava I. P., Bohinska A. P., Vakaliuk T. A., Mintii I. S. Soft Skills in Software Engineering Technicians Education // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. № 1946 (11). DOI: 10.1088/1742-6596/1946/1/012012
3. Moreno-Murcia L. M., Quintero-Pulgar Y. A. Relationship Between Subject Degree Training and Academic Degree Cycle in Soft Skills Development // *Formacion Universitaria*. 2021. № 14 (3). P. 65–74. DOI: 10.4067/S0718-50062021000300065
4. Kupryaeva M., Mamai O., Panofenova L., Syreskina S., Chigina N. Soft skills development in personnel training // *E3S Web of Conferences*. 2021. Article number 27322. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312017
5. Medvedeva O. D., Rubtsova A. V. Productive method as the basis for soft skills development in engineering foreign language education // *Education Sciences*. 2021. № 11 (6). DOI: 10.3390/educsci11060276
6. Vlachopoulos D. Organizational change management in higher education through the lens of executive coaches // *Education Sciences*. 2021. № 11 (6). DOI: 10.3390/educsci11060269
7. Голуман Д. Эмоциональный интеллект. Москва: АСТ, 2008. 478 с.
8. Dugue M., Sirost O., Dosseville F. A literature review of emotional intelligence and nursing education // *Nurse Education in Practice*. 2021. № 54. Article number 103124. DOI: 10.1016/j.nepr.2021.103124

9. Gomes da Costa M., Pinto L. H., Martins H., Vieira D. A. Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students // *International Journal of Management Education*. 2021. № 19 (3). DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100516
10. Keefer K. V., Parker J. D. A., Saklofske D. H. Three Decades of Emotional Intelligence Research: Perennial Issues, Emerging Trends, and Lessons Learned in Education: Emotional Intelligence in Education // In: Keefer K., Parker J., Saklofske D. (Eds.) *Emotional Intelligence in Education. The Springer Series on Human Exceptionality*. Cham: Springer, 2018. P. 1–19. DOI: 10.1007/978-3-319-90633-1_1
11. García-Tudela P. A., Marín-Sánchez P. Education of emotional intelligence at school-age: An exploratory study from the teaching perspective // *Revista Electronica Educare*. 2021. № 25 (3). DOI: 10.15359/ree.25-3.6
12. Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M. J., Furnham A., Pérez-González J. C. Developments in Trait Emotional Intelligence Research // *Emotion Review*. 2016. № 8 (4). P. 335–341. DOI: 10.1177/1754073916650493
13. Gascó V. P., Badenes L. V., Plumed A. G. Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings // *Psicothema*. 2018. № 30 (3). P. 310–315. DOI: 10.7334/psicothema2017.232
14. Sánchez-Álvarez N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation // *The Journal of Positive Psychology*. 2016. № 11 (3). P. 276–285. DOI: 10.1080/17439760.2015.1058968
15. Lyusin D., Abdul-Raheem M. Are Emotionally Intelligent People More Emotionally Stable? An Experience Sampling Study Basic Research Program. Working Papers. Series: Psychology WP BRP 88/PSY/2018. Moscow: National Research University Higher School of Economics (HSE); 2018. 16 p.
16. García-Martínez I., Pérez-Navío E., Pérez-Ferra M., Quijano-López R. Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers // *Behavioral Sciences*. 2021. № 11 (7). Article number 95. DOI: 10.3390/bs11070095
17. García-Martínez I., Landa J. M. A., Leon S. P. The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18 (122). Article number 6586. DOI: 10.3390/ijerph18126586
18. Del Mar Molero Jurado M., del Carmen Perez-Fuentes M., Martinez A. M., Martin A. B., del Mar Simon Marquez M., Linares J. J. G. Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students // *PLoS ONE*. 2021. № 16 (6). Article number e0253552. DOI: 10.1371/journal.pone.0253552
19. Shafait Z., Khan M. A., Sahibzada U. F., Dacko-Pikiewicz Z., Popp J. An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education // *PLoS ONE*. 2021. № 16 (8). DOI: 10.1371/journal.pone.0255428
20. Shafait Z., Khan M. A., Bilan Y., Oláh J. Modeling the mediating roles of self-directed learning and knowledge management processes between emotional intelligence and learning outcomes in higher education // *PLoS ONE*. 2021. № 16 (8). DOI: 10.1371/journal.pone.0255177
21. Suarez Martel M. J., Martin Santana J. D. The mediating effect of university teaching staff's psychological well-being between emotional intelligence and burnout // *Psicologia Educativa*. 2021. № 27 (2). P. 145–153. DOI: 10.5093/psed2021a12

22. Fu W., Wang C., Tang W., Lu S., Wang Y. Emotional Intelligence and Well-Being of Special Education Teachers in China: The Mediating Role of Work-Engagement // *Frontiers in Psychology*. 2021. № 1230. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.696561
23. Gunasekera G., Liyanagamage N., Fernando M. The role of emotional intelligence in student-supervisor relationships: Implications on the psychological safety of doctoral students // *International Journal of Management Education*. 2021. № 19 (2). Article number 100491. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100491
24. Sadovyy M., Sanchez-Gomez M., Bresó E. COVID-19: How the stress generated by the pandemic may affect work performance through the moderating role of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2021. № 180. Article number 110986. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110986
25. Mayer J. D., Caruso D. R., Panter A. T., Salovey P. The Growing Significance of Hot Intelligences // *American Psychologist*. 2012. P. 503–504. Available from: https://professional.ru/Soobschestva/park_professionalnaya_associaciya_russkoyazychnyx_3677/gorjachie-intellekty-i-ih-vozzrastajuschee (date of access: 15.07.2021).
26. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates // *Emotion Review*. 2016. № 8. P. 1–11. DOI: 10.1177/1754073916639667
27. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. Москва: Институт психологии РАН, 2009. 351 с.
28. Белова С. С., Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Интеллект и адаптация // *Журнал прикладной психологии*. 2006. № 6. С. 49–53.
29. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям* / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 31–39.
30. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. Москва: АСТ, 2015. 384 с.
31. Vila S., Gilar-Corbi R., Pozo-Rico T. Effects of student training in social skills and emotional intelligence on the behaviour and coexistence of adolescents in the 21st century // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18 (102). DOI: 10.3390/ijerph18105498
32. Harrod N. R., Scheer S. D. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics // *Adolescence*. 2005. № 40 (159). P. 503–512.
33. Kyriazopoulou M., Pappa S. Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention // *Current Psychology*. 2021. DOI: 10.1007/s12144-021-02226-0
34. Daniel M. *Self-Scoring Emotional Intelligence Tests*. New York: Sterling Publishing Co, Inc., 2000. 30 p.
35. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. Москва: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.
36. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации. Москва: Русский язык. Курсы, 2015. CD-диск.
37. Beketova A. P., Kuprina T. V. *Five Lessons for Developing Tolerance*. Ekaterinburg: UrFU; 2016. 168 p.

References

1. Sturikova M. V., Kondyurina I. M., Albrecht N. V., Evtugina A. A., Smirnova S. V. The first year students' adaptation to the study of linguistic disciplines in the framework of Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES of HE) realization of a new generation. *XLinguae*. 2017; 10 (4): 154–168. DOI: 10.18355/XL.2017.10.04.13
2. Varava I. P., Bohinska A. P., Vakaliuk T. A., Mintii I. S. Soft skills in software engineering technicians education. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021; 1946 (11). DOI: 10.1088/1742-6596/1946/1/012012
3. Moreno-Murcia L. M., Quintero-Pulgar Y. A. Relationship between subject degree training and academic degree cycle in soft skills development. *Formacion Universitaria*. 2021; 14 (3): 65–74. DOI: 10.4067/S0718-50062021000300065
4. Kupryaeva M., Mamai O., Panofenova L., Syreskina S., Chigina N. Soft skills development in personnel training. In: *E3S Web of Conferences*. 2021: 27322. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312017
5. Medvedeva O. D., Rubtsova A. V. Productive method as the basis for soft skills development in engineering foreign language education. *Education Sciences*. 2021; 11 (6). DOI: 10.3390/educsci11060276
6. Vlachopoulos D. Organizational change management in higher education through the lens of executive coaches. *Education Sciences*. 2021; 11 (6). DOI: 10.3390/educsci11060269
7. Goleman D. *Эмоциональный интеллект = Emotional intelligence*. Moscow: Publishing House AST; 2008. 478 p. (In Russ.)
8. Dugue M., Sirost O., Dosseville F. A literature review of emotional intelligence and nursing education. *Nurse Education in Practice*. 2021; 54: 103124. DOI: 10.1016/j.nepr.2021.103124
9. Gomes da Costa M., Pinto L. H., Martins H., Vieira D. A. Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *International Journal of Management Education*. 2021; 19 (3). DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100516
10. Keefer K. V., Parker J. D. A., Saklofske D. H. Three decades of emotional intelligence research: Perennial issues, emerging trends, and lessons learned in education: Introduction to emotional intelligence in education. In: Keefer K., Parker J., Saklofske D. (Eds.). *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Cham: Springer; 2018. p. 1–19. DOI: 10.1007/978-3-319-90633-1_1
11. García-Tudela P. A., Marín-Sánchez P. Education of emotional intelligence at school-age: An exploratory study from the teaching perspective. *Revista Electronica Educare*. 2021; 25 (3). DOI: 10.15359/ree.25-3.6
12. Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M. J., Furnham A., Pérez-González J. C. Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*. 2016; 8 (4): 335–341. DOI: 10.1177/1754073916650493
13. Gascó V. P., Badenes L. V., Plumed A. G. Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*. 2018; 30 (3): 310–315. DOI: 10.7334/psicothema2017.232
14. Sánchez-Álvarez N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*. 2016; 11 (3): 276–285. DOI: 10.1080/17439760.2015.1058968

15. Lyusin D., Abdul-Raheem M. Are emotionally intelligent people more emotionally stable? An experience sampling study basic research program. Working Papers. Series: Psychology WP BRP 88/PSY/2018. Moscow: National Research University Higher School of Economics (HSE); 2018. 16 p.
16. Garcia-Martinez I., Perez-Navio E., Perez-Ferra M., Quijano-Lopez R. Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*. 2021; 11 (7): 95. DOI: 10.3390/bs11070095
17. Garcia-Martinez I., Landa J. M. A., Leon S. P. The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18 (122): 6586. DOI: 10.3390/ijerph18126586
18. Del Mar Molero Jurado M., del Carmen Perez-Fuentes M., Martinez A. M., Martin A. B. B., del Mar Simon Marquez M., Linares J. J. G. Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *PLoS ONE*. 2021; 16 (6): e0253552. DOI: 10.1371/journal.pone.0253552
19. Shafait Z., Khan M. A., Sahibzada U. F., Dacko-Pikiewicz Z., Popp J. An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLoS ONE*. 2021; 16 (8): e0255428. DOI: 10.1371/journal.pone.0255428
20. Shafait Z., Khan M. A., Bilan Y., Oláh J. Modeling the mediating roles of self-directed learning and knowledge management processes between emotional intelligence and learning outcomes in higher education. *PLoS ONE*. 2021; 16 (8): e0255177. DOI: 10.1371/journal.pone.0255177
21. Suarez Martel M. J., Martin Santana J. D. The mediating effect of university teaching staff's psychological well-being between emotional intelligence and burnout. *Psicologia Educativa*. 2021; 27 (2): 145–153. DOI: 10.5093/psed2021a12
22. Fu W., Wang C., Tang W., Lu S., Wang Y. Emotional intelligence and well-being of special education teachers in China: The mediating role of work-engagement. *Frontiers in Psychology*. 2021; 1230. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.696561
23. Gunasekera G., Liyanagamage N., Fernando M. The role of emotional intelligence in student-supervisor relationships: Implications on the psychological safety of doctoral students. *International Journal of Management Education*. 2021; 19 (2): 100491. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100491
24. Sadovyy M., Sanchez-Gomez M., Bresó E. COVID-19: How the stress generated by the pandemic may affect work performance through the moderating role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2021; 180: 110986. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110986
25. Mayer J. D., Caruso D. R., Panter A. T., Salovey P. The growing significance of hot intelligences. *American Psychologist* [Internet]. 2012 [cited 2021 Jul 15]: 503–504. Available from: https://professional.ru/Soobschestva/park_professionalnaya_associaciya_russkoyazychnyx_3677/gorjachie-intellekty-i-ih-vozrastajuschee
26. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016; 8: 1–11. DOI: 10.1177/1754073916639667
27. Lyusin D. V., Ushakov D. V. Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam = Social and emotional intelligence: From processes to measurements. Moscow: Institute of Psychology RAS; 2009. 351 p. (In Russ.)
28. Belova S. S., Valueva E. A., Ushakov D. V. Intelligence and adaptation. *Zhurnal prikladnoy psikhologii* = *Journal of Applied Psychology*. 2006; 6: 49–53. (In Russ.)

29. Andreeva I. N. Jemocional'nyj intellekt kak faktor samoaktualizacii = Emotional intelligence as a factor of self-actualisation. In: Lyusin D. V., Ushakov D. V. (Eds.). *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* = Social and emotional intelligence: From processes to measurements. Moscow: Institute of Psychology RAS; 2009. p. 31–39. (In Russ.)
30. Bekhtereva N. P. Magiya mozga i labirinty zhizni = The magic of the brain and the labyrinths of life. Moscow: Publishing House AST; 2015. 384 p. (In Russ.)
31. Vila S., Gilar-Corbi R., Pozo-Rico T. Effects of student training in social skills and emotional intelligence on the behaviour and coexistence of adolescents in the 21st century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18 (102). DOI: 10.3390/ijerph18105498
32. Harrod N. R., Scheer S. D. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*. 2005; 40 (159): 503–512.
33. Kyriazopoulou M., Pappa S. Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current Psychology*. 2021. DOI: 10.1007/s12144-021-02226-0
34. Daniel M. Self-scoring emotional intelligence tests. New York: Sterling Publishing Co, Inc.; 2000. 30 p.
35. Petrikova A., Kuprina T., Gallo J. Osnovy mezhkul'turnoy didaktiki = Foundations of intercultural didactics. Moscow: Publishing House Russkij jazyk. Kursy; 2015. 376 p. (In Russ.)
36. Petrikova A., Kuprina T., Gallo J. Gipertekstual'nyy praktikum po mezhkul'turnoy kommunikatsii = Hypertextual workshop on intercultural communication. Moscow: Publishing House Russkij jazyk. Kursy; 2015. CD-ROM. (In Russ.)
37. Beketova A. P., Kuprina T. V. Five lessons for developing tolerance. Ekaterinburg: UrFU; 2016. 168 p.

Информация об авторах:

Куприна Тамара Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода и кафедры международной экономики и менеджмента Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-8184-2490, Scopus Author ID 55811001900; Екатеринбург, Россия. E-mail: tvkuprina@mail.ru

Евтюгина Алла Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор Российского профессионально-педагогического университета; ORCID 0000-0003-0776-7661; Scopus Author ID 57191440963; Екатеринбург, Россия. E-mail: alena.seven@mail.ru

Минасян Светлана Михаеловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Иджеванского филиала Ереванского государственного университета; ORCID 0000-0001-9301-4927, Scopus Author ID 56576171400; Иджеван, Армения. E-mail: s.minasyanpmesi@gmail.com

Таранова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры высшего сестринского и социального образования Уральского государственного медицинского университета; ORCID 0000-0001-9723-9373; Екатеринбург, Россия. E-mail: avtocursy@gmail.com

Вклад соавторов:

Т. В. Куприна, А. А. Евтюгина – теоретическая база исследования.

Т. В. Куприна, С. М. Минасян, О. В. Таранова – практическое представление результатов исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Статья поступила в редакцию 20.02.2022, поступила после рецензирования 16.08.2022, принята к публикации 07.09.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tamara V. Kuprina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Department of International Economics and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-8184-2490, Scopus Author ID 55811001900; Ekaterinburg, Russia. E-mail: tvkuprina@mail.ru

Alla A. Evtyugina – Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0003-0776-7661; Scopus Author ID 57191440963; Ekaterinburg, Russia. E-mail: alena.seven@mail.ru

Svetlana M. Minasyan – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ijevan Branch of Yerevan State University; ORCID 0000-0001-9301-4927, Scopus Author ID 56576171400; Ijevan, Armenia. E-mail: s.minasyanpmesi@gmail.com

Olga V. Taranova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Higher Nursing and Social Education, Ural State Medical University; ORCID 0000-0001-9723-9373; Ekaterinburg, Russia. E-mail: avtoursy@gmail.com

Contribution of the authors:

T. V. Kuprina, A. A. Evtyugina – the theoretical basis of the research.

T. V. Kuprina, S. M. Minasyan, O. V. Taranova – practical presentation of research results.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

The authors have read and approved the final manuscript.

Received 20.02.2022; revised 16.08.2022; accepted for publication 07.09.2022.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию, воспользовавшись сайтом журнала, или по электронной почте на адрес edsience@mail.ru.

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций/исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – **MS Word (*.rtf/doc/docx)**.
- Гарнитура – **Times New Roman**.
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный, **без заливки**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (горизонтальные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц (-ы) цитируемого текста.

- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре **Times New Roman**, шрифт – 10 пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах **MS Excel** или **MS Visio** и высланы в **отдельных файлах**.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в форматах TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек на дюйм, в реальном размере.
- Формулы набраны **только** в программе **MathType**. **Линейные формулы** (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (**не в математическом редакторе**).

Компоновка текста

1. УДК ... (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю).

2. Название статьи ... (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русская-язычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русская-язычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Аннотация. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 350–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. (Предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений.)

Цель. (Краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор.)

Методология, методы и методики. (Описание инструментария исследования.)

Результаты. (Последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами.)

Научная новизна. (Реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей.)

Практическая значимость. (Прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов.)

6. Ключевые слова. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний)).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. Благодарности. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам).

8. Для цитирования: (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

Для цитирования: Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20ХХ. Т. ..., № С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру).

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю).

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Ххххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxxx

12. Abstract. (Аннотация. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

Introduction. (Предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений.)

Aim. (Цель.)

Methodology and research methods. (Методология, методы и методики исследования.)

Results. (Результаты.)

Scientific novelty. (Научная новизна.)

Practical significance. (Практическая значимость.)

13. Keywords. (Ключевые слова. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

14. Acknowledgements. (Благодарности. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

15. For citation. (Для цитирования. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI: ...

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 25, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику. Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1. **Введение (Introduction).**
2. **Обзор литературы (Literature review).**
3. **Методология, материалы и методы (Methodology, materials and methods).**
4. **Результаты исследования (Results).**
5. **Обсуждение (Discussion).**
5. **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1. **Введение** (1–2 с.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Следует обозначить актуальность поднимаемой научной проблемы, важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собирается рассмотреть автор (-ы). В завершение формулируются цель статьи, исследовательские вопросы, гипотеза и ограничения исследования, вытекающие из поставленной научной проблемы.

2. **Обзор литературы** (1–2 с.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть не менее 25–30 источников (50 % которых должны быть англоязычными) и сравнить взгляды авторов, причем не менее 70 % анализируемых источников должны быть изданы после 2015 года. Ф. И. О. авторов цитируемых работ рекомендуется указывать на языке оригинала цитируемой статьи. *Например: как отмечает К. Фурс [], по мнению А. Л. Сидорова ... []*

3. **Методология, материалы и методы** (1–2 с.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором

методологические подходы и методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора.

Представляется состав участников, место, время и последовательность выполнения исследования, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппарататура и пр.).

4. Результаты исследования – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (-ы). Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Важно помнить, что не нужно включать ссылки в этот раздел; поскольку представляются только собственные оригинальные результаты. Ссылаться на другие работы принято в разделе «Обсуждение результатов». Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем, комментарии внутри рисунков и таблиц оформляются на русском и английском языках.

5. Обсуждение результатов. В этом разделе нужно объяснить значение полученных результатов для исследователей из разных стран: подчеркнуть важность своего исследования и то, как оно может способствовать пониманию существующей в мировом научном пространстве общей проблемы. Следует сопоставить свои результаты с ранее опубликованными работами ученых из разных стран мира, указать, как результаты исследования помогли заполнить пробелы в научной литературе, которые ранее не были раскрыты или учтены.

6. Заключение. В этом разделе необходимо соотнести полученные результаты с заявленными во введении целью и гипотезой, кратко ответить на поставленные исследовательские вопросы. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Подготовка данных. Иллюстрации, включая рисунки и таблицы, являются наиболее эффективным способом представления результатов. Иллюстрации не должны дублировать информацию, описанную в тексте. Подписи к рисункам и таблицам должны быть самостоятельными и выполненными на двух языках (русском и английском), не требующими пояснений в тексте.

✓ Объемные материалы следует включить в качестве дополнительного материала (supplementary material). Они будут размещены на сайте издания.

✓ Желательно представлять цветной вариант рисунков для онлайн-версии журнала и PDF-файлов и черно-белый для печати.

✓ Следует учитывать размер шрифта в иллюстрациях после форматирования журнала.

18. Список использованных источников на русском языке – 30–40 публикаций, из них не менее 50 % зарубежных, изданных после 2015 г. Список формируется **в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи** (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!!!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ! В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.

3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-4-3-16

4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.

5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).

6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf) (date of access: 10.12.2021).

7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в **References** отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <http://www.translit.ru/>.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала*. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka (транслит) = The Education and Science Journal* (англ. вариант названия журнала). 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала* [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес.)

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija (транслит) = Integration of Education* (англ. вариант названия журнала) [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQX-Zvh0d>

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching

domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (транслит) = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (транслит) = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-making-move-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov (транслит) = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

(*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть))

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' (*транслит*) = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф. И. О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID, ResearcherID (если есть); город, страна. E-mail: ...

20. Вклад соавторов. (Рекомендуется указать, если авторов несколько.)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author (s): (Информация об авторе (авторах))

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

22. Contribution of the author (s): (Вклад соавторов)

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеизложенным требованиям:

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований
рукопись будет отклонена редакцией**

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file using our on-line submission system (<https://www.edscience.ru/jour>) or via e-mail attachment (editor@edscience.ru).

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – **MS Word (*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
 - Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
 - Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.
 - Formulas are typed using MathType only. Linear formulas are typed on keyboard (not in a mathematical editor).

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>)
(Font size 14, bold, left alignment)

2. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

3. Author names (Font size 12, bold, right alignment)

Author names should be presented in the following order: **First name, middle name (initial), surname**.

Authors' names should be separated by commas.

4. Author affiliation (Font size 12, light italic, right alignment)

Author affiliation should be presented in the following order: **Institution, city, country**. Provide an **e-mail address**.

Use a **shared affiliation** when the authors have the same institution.

Format:

X. X. XXXXXXXX

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

X. X. XXXXXXXX¹, X. X. XXXXX²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Abstract. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). The abstract should be between 350–400 words in length.

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- **Introduction.** (Dedicate at least a few sentences to providing the context or background of the research paper, to explaining any motivation for conducting that specific research, and to identifying the significance of the research and how it aims to fill a research gap.)

- **Aim(s).** (Consider the aims and intentions of the study as well as outline any important questions or hypotheses.)

- **Methodology and research methods.** (Use this section to concisely justify and identify your study's approaches, methods, design aspects, key variables and any relevant data-analysis procedures.)

- **Results.** (Present the main findings and results of the research's key aims, questions and hypotheses, as well as provide some discussion of any additional considerations that were encountered during the research process.)

- **Scientific novelty.** (Refer to one or elements that are new in the research, including new methodology or new observation, which leads to a new knowledge discovery in the theory of pedagogy and education, as well as related scientific industries.)

- **Practical significance.** (Highlight practical suggestions for application of the research or implications for future research.)

6. Keywords. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

7. Acknowledgements. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

When acknowledging, thank all those who have helped in carrying out the research (chairs, supervisors, funding bodies, or other academics, e.g. colleagues or cohort members).

It is a common practice for authors of an academic work to thank the anonymous reviewers at the journal that is publishing it.

8. For citation: (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). A bibliographic citation provides relevant information about the author(s) and publication (author name(s), article title, journal name, publication year, volume and issue number, page range of the article, and article DOI).

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI:

Sections 2–8 (paper title, author names, author affiliation, abstract, keywords, acknowledgements, bibliographic citation) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

9. Body text (Font size – 14 points, line spacing – 1.5, justified alignment)

The paper should be between 25–35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction.*
- 2) *Literature Review.*
- 3) *Methodology, Materials and Methods.*
- 4) *Results and Discussion.*
- 5) *Conclusion.*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature Review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Methodology, Materials and Methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged.

Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section. The authors' names should also be integrated into the text, e.g. *Scholtz [1] has argued that ...*

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of** research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

10. Data preparation. Illustrations, including figures and tables, are the most effective way to present results. Illustrations should not duplicate the information described in the text. Information in figures and tables should be clear that do not require further explanations in the text. Each table or figure should be displayed with a clear and concise title.

✓ Additional data or materials can be included as a supplement to a manuscript. Such materials will be posted on the Education and Science Journal website.

✓ It is desirable to provide colour images for the electronic edition of the Journal and PDF files and black and white images for a printed version.

✓ Note the font size in illustrations after formatting and converting.

11. References (Font size – 12 points, line spacing – 1, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Please, check if a URL is valid.

Do not duplicate the sources in reference list. Find and remove duplicate references. If the source is referred to again, the same number is used.

Follow the examples below closely for all layout, punctuation, spacing and capitalisation. These general rules apply to both print and electronic articles.

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Journal titles are not abbreviated.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL DOI: (if available)

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovaniya = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/click/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d->

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy na-*

uch.-prakt. konf. = *Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Khotuntsev Y. L. *Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov* = *Technology and environmental education and technological culture of students*. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. *Personal identity, national identity and international relations*. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. *Motivaciya i lichnost'* = *Motivation and personality* [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

12. Information about the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Example:

Anna A. Sokolova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

13. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Specify the contribution of each author of the manuscript. The contribution can be equal.

Sections 12–13 (information about the author(s), contribution of the author(s)) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

Manuscripts submitted to the Journal must meet the following requirements:

1. The article has not previously been published, nor has it been submitted for review and publication in another journal.
2. The file with the article is presented in the format of a Microsoft Word document.
3. URLs are valid.
4. The font size of the body text is 14 points, line spacing – 1,5. Use italics (not underlining) to flag parts of your text which are different from that surrounding them. All illustrations, diagrams and tables should be placed in the text at appropriate locations, not at the end of the document.
5. The text meets all other requirements, including the bibliographic ones, listed in Author Guidelines and posted on the webpage “About the Journal”.

The Editorial Board reserves the right to reject manuscripts that do not comply with the above-mentioned requirements