



ISSN 1994-5639

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ

И

НАУКА

№ 3

2023

THE EDUCATION
AND SCIENCE
JOURNAL



EDUCACIÓN
Y CIENCIA
REVISTA

TOM 25
VOL.

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 25, № 3. 2023

Март

16+

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

Vol. 25, № 3. 2023

March | Marzo

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

EDUCACIÓN Y CIENCIA

REVISTA CIENTÍFICA

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.

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 Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

Образование и наука

Научный журнал

Том 25, № 3. 2023

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 (английский) – **А. С. Соловьева**
Переводчик (испанский) – **Ф. Э. А. Хаискс**
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 10.03.2023
Формат 70x108/16
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. 25, № 3. 2023

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 (English) – **Anna S. Solovyeva**
Translator (Spanish) – **Fabio H. A. Khaïsk**
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 10.03.2023
Format 70x108/16
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: Kafedrappr@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;

Мариз 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;

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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: panasyukvprqt@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: ary.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@rspvu.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;

EDITORIAL BOARD

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: nn-nechaev@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;

Vasilij 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;

Evgeny 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;

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

CONSEJO EDITORIAL

Evald F. ZEER: Editor en jefe, Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencia de la Psicología, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: Kafedrappr@mail.ru;

Aitzhan M. ABDIROV: Académico de la Academia de Ciencias de la Pedagogía de la República de Kazajstán, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor, Universidad Agrotécnica de Kazajstán en honor a S. Seifullin, Nur-Sultan, Kazajstán. Correo electrónico: abdyrov@rambler.ru;

Polina A. AMBAROVA: Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: borges75@mail.ru;

Panagiotis ANGELIDES: Doctor en Ciencias, Profesor, Universidad de Nicosia, Nicosia, Chipre. Correo electrónico: angelides.p@unic.ac.cy;

Natalia L. ANTONOVA: Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: n.l.antonova@urfu.ru;

Alexander G. ASMOLOV: Académico de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Moscú, Rusia. Correo electrónico: asmolov.a@firo.ru;

Nadezhda A. ASTASHOVA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Estatal de Bryansk, Bryansk, Rusia. Correo electrónico: nadezda.astashova@yandex.ru;

Uzokboy Sh. BEGIMKULOV: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Pedagógica Estatal de Tashkent en honor a Nizami, Tashkent, Uzbekistán. Correo electrónico: uzokboy@mail.ru;

Vladislav L. BENIN: Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor, Universidad Pedagógica Estatal de Bashkiria en honor a M. Akmulla, Ufá, Rusia. Correo electrónico: sajan80@mail.ru;

Anthony VICKERS – Doctor en Ciencias Físicas, Profesor, Universidad de Essex, Colchester, Reino Unido. Correo electrónico: vicka@essex.ac.uk;

Bronislav A. VYATKIN: Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Pedagógica Humanística Estatal de Perm, Perm, Rusia. Correo electrónico: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Vitaly L. GAPONTSEV: Doctor en Ciencias Física y Matemáticas, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: vlgap@mail.ru;

Sonia GUMARES: Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora, Universidad Federal de Rio Grande de Sol, Rio Grande de Sol, Brasil. Correo electrónico: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Maryse DENN: PhD, Profesora, Universidad de Bordeaux Montaigne, Pessac, Francia. Correo electrónico: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Leonid Y. DORFMAN: Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Instituto Estatal de Cultura de Perm, Perm, Rusia. Correo electrónico: dorfman07@yandex.ru;

Alfiya F. ZAKIROVA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Rusia. Correo electrónico: a.fagalovna@mail.ru;

Irina G. ZAKHAROVA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Rusia. Correo electrónico: izaharova@ef.ru;

Serguey A. IVASHCHENKO: Doctor en Ciencias de la Psicología, Prof., Universidad Técnica Nacional de Bielorrusia, Minsk, Bielorrusia. Correo electrónico: sivashenko@gmail.com;

Pável A. KISLYAKOV: Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Estatal Social de Rusia, Moscú, Rusia. Correo electrónico: pack.81@mail.ru;

Robin P. CLARK: PhD, Profesor, Universidad de Aston, Birmingham, Reino Unido. Correo electrónico: r.p.clark@aston.ac.uk;

Vitaly A. KOPNOV: Doctor en Ciencias de la Tecnología, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: kopnov@list.ru;

CONSEJO EDITORIAL

Carol COASTLEY: PhD, Profesora, Universidad de Middlesex, Londres, Middlesex, Reino Unido. Correo electrónico: c.costley@mdx.ac.uk;

Duru Arun KUMAR: Doctor en Ciencias de la Sociología, Profesor, Universidad de Delhi, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: darun@nsit.ac.in;

Simon McGrath: Profesor, Universidad de Nottingham, Nottingham, Reino Unido. Correo electrónico: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Evguenia S. NABOICHENKO: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Pedagógica Estatal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: dhona@mail.ru;

Nikolay N. NECHAIEV: – Académico de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Estatal de Moscú, Moscú, Rusia. Correo electrónico: nnechaev@gmail.com;

Olga N. OLEJNIKOVA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, profesora, Centro para el Estudio de Problemas de Educación Vocacional, Moscú, Rusia. Correo electrónico: observatory@cvets.ru;

Irina M. OSMOLOVSKAYA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Jefe del Laboratorio de Problemas Generales de Didáctica, Instituto de Estrategia de Desarrollo Educativo de la Academia Rusa de Educación, Moscú, Rusia. Correo electrónico: didactica@instrao.ru;

Vasily P. PANASIUK: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Jefe del Departamento de Mediciones sociopedagógicas, Academia de Educación Pedagógica de Postgrado de San Petersburgo, San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: panasykvpqm@mail.ru;

María V. PEVNAYA: Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: mv pevnaya@urfu.ru;

Tatiana V. POTEKINA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Nacional de Investigación Tecnológica «MISiS», Moscú, Rusia. Correo electrónico: potemkinatv@mail.ru;

Evguény V. ROMANOV: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Técnica Estatal de Magnitogorsk, Magnitogorsk, Rusia. Correo electrónico: evgenij.romanov.1966@mail.ru;

Elena L. SOLDATOVA: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Estatal de San Petersburgo, San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: elena.l.soldatova@gmail.com;

Elvira E. SIMANIUK: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: apy.fmpk@rambler.ru;

Natalia V. TRETIAKOVA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: tretjakovnat@mail.ru;

Vladimir A. FÉDOROV: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Editor Científico, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: fedorov1950@gmail.com;

Evguény K. JENNER: Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas, Profesor, Universidad Estatal Nacional de Investigación de Perm, Perm, Rusia. Correo electrónico: eh Jenner@psu.ru;

Natalia G. CHEVTAIEVA: Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Jefe del Departamento de Gestión de Recursos Humanos, Instituto de Gestión de los Urales ante la Academia Rusa de Economía Nacional y Administración Pública bajo el auspicio de la Presidencia de la Federación Rusa, Ekaterimburgo, Rusia, Correo electrónico: che13641@gmail.com;

Murát A. CHOSHANOV: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad de Texas en El Paso, Texas, EE. UU. Correo electrónico: mouratt@utep.edu;

Yuri A. SHIJOV: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Técnica Estatal de Izhevsk, Izhevsk, Rusia. Correo electrónico: profped@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ.....	12
Аксютинa З. А. Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания.....	12
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	35
Катаев К. С., Катаев С. Г., Каменская И. В. О принципах построения модели специалиста – выпускника педагогического вуза.....	35
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	67
Сахарчук Е. С., Киселева И. А., Баграмян Э. Р., Сахарчук А. Л. Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодежи.....	67
Коротаева Е. В., Андрунина А. С., Чугаева И. Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект...	97
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	122
Грязева-Добшинская В. Г., Колтунов Е. И., Дмитриева Ю. А., Набойченко Е. С., Чжи Ц. Ценностные ориентации мультисубъектного «Я» и рефлексивный выбор как ресурсы стрессоустойчивости и адаптации студентов в поликультурных группах.....	122
Rafsanjani M. A., Wijaya P. A., Baskara A., Wahyudi H. D. Mental health and learning achievement during the COVID-19 outbreak: A lesson from online learning among Indonesian college students	155
КОНСУЛЬТАЦИИ	174
Al-Khasawneh F. M. The acquisition of foreign language vocabulary: Does spacing effect matter?..	174

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	12
Axiútina Z. A. Category-terminological apparatus of modern social upbringing.....	12
VOCATIONAL EDUCATION	35
Kataev K. S., Kataev S. G., Kamenskaya I. V. On the principles of building a model of a specialist – a graduate of a pedagogical university	35
GENERAL EDUCATION	67
Sakharchuk E. S., Kiseleva I. A., Bagramyan E. R., Sakharchuk A. L. Axiology of education: Ideals and unifying values in social education of modern student youth	67
Korotaeva E. V., Andryunina A. S., Chugaeva I. G. Dialogical interaction between family and school: The content aspect	97
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	122
Gryazeva-Dobshinskaya V. G., Koltunov E. I., Dmitrieva Yu. A., Naboichenko E. S., Zhi J. Value foundations of the multiple self and reflexive choice as student’s resources in stress resistance and adaptation in multicultural groups.....	122
Rafsanjani M. A., Wijaya P. A., Baskara A., Wahyudi H. D. Mental health and learning achievement during the COVID-19 outbreak: A lesson from online learning among Indonesian college students	155
CONSULTATIONS	174
Al-Khasawneh F. M. The acquisition of foreign language vocabulary: Does spacing effect matter?..	174

CONTENIDO

PROBLEMAS DE LA METODOLOGÍA.....	12
Axiutina Z. A. Sistema de categorización y terminología de la formación educativa social moderna	12
EDUCACIÓN VOCACIONAL	35
Katáev K. S., Katáev S. G., Kaménskaya I. V. Principios de la construcción de un modelo de profesionales, egresados de una universidad pedagógica	35
CUESTIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN	67
Sajarchuk E. S., Kiseleva I. A., Bagramián E. R., Sajarchuk A. L. Axiología de la educación: Ideales y valores unificadores en la educación social de la juventud estudiantil moderna.....	67
Korotáeva E. V., Andriúnina A. S., Chugáeva I. G. Interacción dialógica entre la familia y la escuela: Aspecto de contenido.....	97
INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN	122
Griazeva-Doshínskaya V. G., Koltunov E. I., Dimítrieva Yu. A. Naboychenko E. S., Zhi J. Orientación valorativa del “yo” múltiple y la elección reflexiva como instrumento de aplomo en condiciones estresantes y de adaptación de los estudiantes en grupos pluriculturales	121
Rafsanjani M. A., Wijaya P. A., Baskara A., Wahyudi H. D. Salud mental y rendimiento durante el brote de la COVID-19: Experiencia del aprendizaje en línea entre los estudiantes universitarios de Indonesia.....	155
CONSULTAS	174
Al-Khasawneh F. M. El método de las repeticiones espaciadas al estudiar el vocabulario de una lengua extranjera	174

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.013.42

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-12-34

КАТЕГОРИАЛЬНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

З. А. Аксютина

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия.

E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Социальное воспитание оформилось в отрасль педагогического знания – педагогику социального воспитания, а его категориально-терминологический аппарат остается несформированным и несовершенным. Это приводит к произвольности описания социально-воспитательных явлений в теории и практики социального воспитания; потере категориальности и смысла терминов, к их неполноте и лишению теории социального воспитания основательности и др.

Цель статьи – теоретическое обоснование и описание категориально-терминологического аппарата современного социального воспитания на основе разработанной классификации категорий, выступающей средством систематизации научных знаний.

Методология, методы и методики. Методологическими основаниями исследования выступили категориальный, системный и целостный подходы. В качестве методов исследования применялись теоретические методы: категориальный анализ и синтез, методы классификации, систематизации и обобщения, категориальные методы триадичной дешифровки категорий и перестановок.

Результаты. В исследовании описана разработанная автором двухуровневая классификация категорий. Категории первого порядка выделяются на основе назначения, включают в свой состав: базовую категорию, системные и процессные категории. Категории второго порядка выделены на основе использования механизмов образования категорий, содержат в своем составе: ключевую категорию, синтезированные, интегрированные и дополнительные категории. Описана категориальная система социального воспитания. Категориальная система социального воспитания понимается как специально разработанная форма организации научного знания, позволяющая целостно представлять объекты социального воспитания посредством заданных осмысленных отношений между категориями в совокупности их взаимодействия.

Научная новизна проведенного исследования состоит в формировании категориальной системы социального воспитания посредством категориально-терминологического аппарата, который обеспечивает терминологическое единство теории и практики, дополняя и конкретизируя их и обеспечивая системность и целостность. Разработанная категориальная система социального воспитания не меняет, а дополняет конкретно-научный уровень методологии педагогики; за счет обеспечения полноты категориального аппарата комплекс методов, примененных в анализе категорий социального воспитания, обогащает технологический уровень методологии педагогики, новыми методами триадичной дешифровки категорий и перестановок. Формируется новый уровень развития профессионализации на основе научно обоснованного наполнения категориальной системой социального воспитания.

Практическая значимость проведенного исследования прослеживается в том, что категориальная система социального воспитания может использоваться при разработке основных образовательных программ психолого-педагогического направления, учебных курсов, методических материалов, в части формирования профессиональных компетенций студентов; при осуществлении научных исследований в области социальной педагогики и социального воспитания; при разработке словарно-энциклопедической литературы по социальной педагогике и социальному воспитанию. Целостное развитие категориальной системы будет способствовать обогащению терминологии социального воспитания и эффективности профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: категориальная система, категориально-терминологический аппарат: социальное воспитание, классификация, категориальная система социального воспитания.

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность рецензентам за проявленное внимание к результатам исследования.

Для цитирования: Аксютинa З. А. Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 12-34. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-12-34

CATEGORY-TERMINOLOGICAL APPARATUS OF MODERN SOCIAL UPBRINGING

Z. A. Aksyutina

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Abstract. Introduction. Social upbringing has taken shape in the branch of pedagogical knowledge – the pedagogy of social upbringing, and its categorical and terminological apparatus remains unformed and imperfect. This leads to the arbitrariness of the description of social and educational phenomena in the theory and practice of social upbringing; loss of categorisation, meaning of terms and their incompleteness that results in the inconsistency of social upbringing theory, etc.

Aim. The aim of the present article is a theoretical substantiation and description of the category-terminological apparatus of modern social upbringing based on the developed category classification, which acts as a means of systematising scientific knowledge.

Methodology and research methods. The methodological foundations of the study were categorical, systemic and holistic approaches. Theoretical methods were used as research methods: categorical analysis and synthesis, methods of classification, systematisation and generalisation, categorical methods of triadic decoding of categories and permutations.

Results. The study describes a two-level classification of categories developed by the author. Categories of the first order are allocated on the basis of purpose, include in their composition: base category, system and process categories. Categories of the second order are allocated on the basis of the use of mechanisms for the formation of categories, contain in their composition: a key category, synthesised, integrated and additional categories. The categorical system of social education is described. The categorical system of social upbringing is understood as a specially developed form of organisation of scientific knowledge, which makes it possible to holistically represent the objects of social education through given meaningful relationships between categories in the totality of their interaction.

Scientific novelty. The scientific novelty of the study is the formation of a categorical system of social upbringing through a category-terminological apparatus, which provides the terminological unity of theory and practice, supplementing and concretising them and ensuring consistency and integrity. The developed categorical system of social upbringing does not change, but complements the specific scientific level of pedagogy methodology. By ensuring the completeness of the categorical apparatus, the

complex of methods used in the analysis of the categories of social upbringing, enriches the technological level of pedagogy methodology with new methods of triadic decoding of categories and permutations. A new level of development of professional speech is being formed on the basis of its scientifically substantiated filling with a categorical system of social upbringing.

Practical significance. The *practical significance* of the study lies in the fact that the categorical system of social upbringing can be used in the development of basic educational programmes of the psychological and pedagogical direction, training courses, methodological materials, in terms of the formation of students' professional competencies; in the implementation of scientific research in the field of social pedagogy and social upbringing; in the development of dictionary-encyclopedia literature on social pedagogy and social upbringing. The holistic development of the categorical system will contribute to the enrichment of the terminology of social upbringing and the effectiveness of professional communication.

Keywords: categorical system, category-terminological apparatus: social upbringing, classification, categorical system of social upbringing.

Acknowledgements. The author expresses her sincere gratitude to the reviewers for their careful attention to the research results.

For citation: Aksyutina Z. A. Category-terminological apparatus of modern social upbringing. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (3): 12–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-12-34

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN Y TERMINOLOGÍA DE LA FORMACIÓN EDUCATIVA SOCIAL MODERNA

Z. A. Axiútina

Universidad Pedagógica Estatal de Omsk, Omsk, Rusia.

E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Abstracto. *Anotación.* La formación educativa social ha tomado forma precisamente en la rama del conocimiento pedagógico: La pedagogía de la formación educativa social; no obstante, su sistema de categorización y terminología, permanece en un estadio incompleto de consolidación y de manera imperfecta. Esto induce a describir con arbitrariedad los fenómenos sociales y educativos en la teoría y práctica de la formación educativa social; pérdida del sentido de categorización y significado de su terminología; de igual manera, conllevan a su forma incompleta y a la privación de la teoría de la formación educativa social de la solidez necesaria, etc.

Objetivo. El propósito del artículo es proveer una fundamentación teórica y una descripción del sistema de categorización y terminología de la formación educativa social moderna sobre la base de la clasificación de categorías desarrollada, que actúe como un medio para sistematizar el conocimiento científico.

Metodología, métodos y procesos de investigación. Los fundamentos metodológicos del estudio lo constituyen enfoques sistémicos, holísticos y de categorización. Se utilizaron métodos teóricos en calidad de métodos de investigación, tales como el análisis y síntesis de categorización, métodos de clasificación, sistematización y generalización, métodos de categorización de la decodificación triádica de categorías y permutaciones.

Resultados de la investigación. El estudio describe una clasificación de dos niveles de categorías desarrollada por el autor. Las categorías de primer orden se asignan en función del propósito e incluyen en su composición: Categoría base, sistema y categorías de proceso. Las categorías de segundo orden se asignan sobre la base del uso de mecanismos para la formación de categorías, en cuya composición se tiene: Una categoría clave, categorías sintetizadas, integradas y adicionales. Se describe el sistema de categorización de la formación educativa social. El sistema de categorías de la formación educati-

va social se entiende como una forma especialmente desarrollada de organización del conocimiento científico, que hace posible representar holísticamente los objetos de la educación social a través de relaciones significativas dadas entre categorías en el conjunto de su interacción.

Novedad científica. La novedad científica del estudio consiste en la formación de un sistema de categorización de la formación educativa social a través de una estructura de la categorización y terminología, que proporciona la unidad terminológica de la teoría y la práctica, complementándolas y concretizándolas, y a su vez, asegurando consistencia e integridad. El sistema de categorización desarrollado de la educación social no cambia, pero complementa el nivel científico específico de la metodología pedagógica. Al garantizar la integridad del sistema de categorización, el complejo de métodos utilizados en el análisis de las categorías de la educación social enriquece el nivel tecnológico de la metodología pedagógica con nuevos métodos de decodificación triádica de categorías y permutaciones. Se está formando un nuevo nivel de desarrollo de la profesionalización sobre una base científicamente comprada que permite colmar con lo necesario al sistema de categorización de la formación educativa social.

Significado práctico. La importancia práctica del estudio se puede observar en el hecho de que el sistema de categorización de la formación educativa social se puede utilizar en el desarrollo de programas educativos básicos de orientación psicológica y pedagógica, en cursos de capacitación, en materiales metodológicos, en términos de la formación de los estudiantes, en competencias profesionales; en la implementación de la investigación científica relacionada con el campo de la pedagogía social y la educación social; en el desarrollo de literatura diccionario-enciclopédica sobre pedagogía social y formación educativa social. El desarrollo holístico del sistema de categorización contribuirá al enriquecimiento de la terminología de la formación educativa social y a la eficacia de la comunicación profesional.

Palabras claves: Sistema de categorización, sistema de categorización y terminología: formación educativa social, clasificación, sistema de categorización de la formación educativa social.

Agradecimientos. El autor expresa su más sincero agradecimiento a los revisores por su atención a los resultados del estudio.

Para citas: Axiútina Z. A. Sistema de categorización y terminología de la formación educativa social moderna. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (3): 12–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-12-34

Введение

Педагогика социального воспитания – одно из новых направлений педагогической науки, с глубокими историческими корнями, берущими начало в Античности. Аристотель в широко известных работах «О душе», «Политика», «Этика» и Платон в знаменитых трудах «Государство», «Законы» заложили основания для развития идей общественного воспитания. Современной педагогике социального воспитания как новой отрасли педагогического знания необходим собственный категориально-терминологический аппарат, формируемый посредством словесных кодов, описывающих практику социального воспитания. Категориально-терминологический аппарат наделен важнейшей методологической функцией – обеспечивать развитие научного знания о социальном воспитании.

Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания не находит целостного отражения в публикациях, не всегда учитывает процессуальное своеобразие социального воспитания. Эти явления наблюдаются в произвольности описания социально-воспитательных явлений

в теории и практики социального воспитания. Наблюдается потеря категориальности и смысла терминов, их неполнота, и, как следствие, лишение теории социального воспитания основательности и др.

Научная проблема, связанная с неполнотой представлений теории социального воспитания, на фоне отсутствия описания и обоснования категориально-терминологической системы, позволяет сформировать **цель статьи** – теоретически обосновать и описать категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания посредством разработки классификации категорий, выступающей средством систематизации научного знания. В ходе исследования предполагается решить задачи по поиску существующих наименований систем категорий / понятий / терминов; выявлению понимания понятия категориально-терминологический аппарат; разработки классификации категорий социального воспитания и описанию категориально-терминологического аппарата социального воспитания с опорой на нее.

Предметом исследования выступает категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания.

Гипотеза исследования. Разработка двухуровневой классификации категорий на основе категориальных методов триадичной дешифровки категорий и перестановок, с опорой на динамическую информационную систему, будет способствовать обеспечению полноты, целостности, системности, единства, для интерпретации и применения научно обоснованной терминологии социального воспитания в педагогической науке и практики.

Ограничения исследования состоят в специфике социального воспитания и особенностях научных методологических подходов (категориально-го, системного, целостного), на которые осуществлялась опора в ходе исследования.

Обзор литературы

Развитие педагогики социального воспитания можно рассматривать в качестве предпосылки для формирования, упорядочивания, систематизации категорий посредством категориально-терминологического ее наполнения, на основе построения взаимосвязей и взаимозависимостей категорий, образующих целостную категориальную систему социального воспитания. Это обусловлено потребностями ученых и практиков в систематизации терминологии социального воспитания для эффективного функционирования профессиональной коммуникации. Представляется важным для педагогической науки следующее – категориальная система социального воспитания выступает фундаментом теоретического знания, реализуется в теории и практике, но в настоящее время отличается несформированностью и несовершенством. Отметим, что процессы формирования и совершенствования терминологии происходят на фоне интенсивного развития рассматриваемой отрасли педагогики. В настоящее время обогащение терминологического аппарата социального воспитания осуществляется посредством экстраполяции из областей

теоретического и практического знания социальной педагогики, частью которой оно является, тем самым категориально-терминологический аппарат формируется из терминов педагогики и социологии.

Терминологические сложности, имеющиеся в теории социального воспитания, отражены в системной неразработанности категориально-терминологического аппарата, его научного обоснования, и отображают ситуацию реформирования образования и разработки новых парадигм воспитания, в том числе и социального. Построение категориально-терминологического аппарата связано с такими операциями мышления как категоризация и концептуализация, что фиксируется в категориях, терминах и понятиях, отображающих истинное состояние науки, способствующих ее фундаментализации через непосредственное включение в язык, служащий источником формирования теоретических положений и научных концепций.

Язык педагогики социального воспитания претерпевает изменения, связанные с наполнением терминами и понятиями, отражающими те социально-воспитательные явления, которые в условиях меняющегося мира пока не находят нового категориального воплощения, что вызывает необходимость в системном наполнении терминологического аппарата педагогики социального воспитания. В педагогической науке категориально-терминологическому аппарату социального воспитания не уделялось должного внимания, что подтверждается отсутствием исследований научной проблемы, связанной с категориальной системой социального воспитания и ее воплощением в категориально-терминологическом аппарате. Среди публикаций имеются исследования, посвященные лишь отдельным терминам и понятиям, входящим в теорию социального воспитания, которые можно отнести к ее базовым категориям.

При обращении к исследованию социального воспитания используется маршрут: категория – понятие – термин. В данном маршруте категория отражает общие свойства педагогических явлений (объектов); понятие подразумевает обращение к операциям мышления, выраженных в мысли посредством выделения признаков универсума. Как правило, понятие отражается путем его определения. Под термином понимается точное обозначение педагогических явлений (объектов), выраженных в слове (словосочетании). Заметим, зачастую категория/понятие/термин используются тождественно.

В данной работе будем оперировать терминами – категориальная система социального воспитания и категориально-терминологический аппарат социального воспитания. Категориальная система социального воспитания понимается как специально разработанная форма организации научного знания, позволяющая целостно представлять объекты социального воспитания посредством заданных осмысленных отношений между категориями в совокупности их взаимодействия. Категориальной система находит отражение в категориально-терминологическом аппарате, используемом в теории социального воспитания, где выделяются собственные категории и категории, за-

имствованные из других наук. Это определяется тем, что категориальный аппарат социального воспитания является производным от категориального аппарата социальной педагогики. Категориально-терминологический аппарат описывается категориями и понятиями, где категории отражают наиболее общие формы мышления, способы существования объекта в научной системе знаний, а термин – слово, обозначающее понятие.

Категориально-терминологический аппарат социального воспитания это логически упорядоченные в иерархизированную классификацию знания о совокупности категорий и терминов, которые в обобщенной форме отражают объекты и явления социального воспитания, включая существующие связи и взаимозависимости между ними, что заложено в основание классификации.

Охарактеризуем социальное воспитание как категорию, термин и понятие.

Социальное воспитание – категория, обозначающая систему социальных взаимодействий человека, направленную на реализацию воздействий социальных институтов на личность с целью социального становления и достижения ею социальности.

Социальное воспитание в педагогике – понятие, обозначающее воспитание, формирующееся в социальной среде и обладающее отличительными особенностями, позволяющими выделять подкласс социального воспитания из класса воспитания.

Социальное воспитание как область педагогической науки – термин, обозначающий объективные знания о человеке в социальной среде, имеющие направленность на исследование совокупности социальных потребностей, мотивов, представлений для чего разрабатываются социально-педагогические концепции и теории.

Научные исследования педагогических категориально-терминологических систем являются большой редкостью в педагогической науке. Одна из причин заключается в существующем заблуждении относительно исчерпывающего категориального наполнения педагогики, ее «терминологического потопа». Анализ публикаций, позволяет утверждать, что системные исследования по терминологическому наполнению педагогики являются единичными и в большей степени связаны с историческими аспектами развития педагогики, а не с современным ее состоянием. Иллюстрацией этого могут служить немногочисленные диссертационные исследования И. В. Кичевой «Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века» (2004); Е. А. Кошкиной «Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII – начало XX вв.)» (2016)²; В. С. Шаповаловой «Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России» (2000)³ и монография М. А. Галагузовой,

¹ Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2004. 39 с.000

² Кошкина Е. А. Развитие терминологии отечественной дидактики: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2016. 44 с

³ Шаповалова В. С. Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Таганрог, 2000. 21 с.

Г. Н. Штиновой «Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования» (2019) [1]. Вместе с тем, традиционно категории выступают фундаментом теоретического знания, главным свойством которого, по мнению В. В. Серикова, является «его способность порождать новое знание» [2, с. 17].

Методологические аспекты исследования педагогической терминологии провела группа ученых из Санкт-Петербурга под руководством О. Б. Даутовой [3]. Оформление понятийного аппарата педагогики в словари осуществляли И. В. Роберт и Т. А. Лавина [4], В. И. Загвязинский и А. Ф. Закирова [5], Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин [6], Е. С. Рапацевич [7], А. С. Воронин [8], В. М. Полонский [9] и др. Отметим, что В. М. Полонский актуализировал необходимость словарей в педагогике [10]. Обоснование гипертекстового тезауруса провели С. А. Бельков, С. Л. Гольдштейн, Т. Я. Ткаченко [11]. Особое место в исследованиях занимают исследования отдельных педагогических терминов и понятий, что обнаружено в работах Е. В. Абызовой [12], А. В. Гартлив [13] и многих других авторов. Освещение вопросов педагогического знания в терминологии провели В. В. Краевский [14], А. А. Орлов [15], проблематику современной педагогической терминологии обосновал В. П. Вейдт [16], проблему развития понятийного аппарата рассматривала Н. А. Савотина [17].

Большое внимание педагогической терминологии уделяется в работах педагогов-исследователей. Например, группа ученых S. Alenthan, S. Betscher-Ott, W. Gotthardt и др. направляют внимание на обобщение педагогической терминологии [18], контекстуальность терминологии сравнительной педагогики описали N. W. Sobe и J. A. Kovalczyk [19], терминология образования обобщена М. А. Larsen [20]. J. W. Creswell, описывая методы исследования, указывал на необходимость изучения терминологического аппарата [21], аналогичная идея представлена и в работе М. Bray, В. Adamson, М. Mason [22]. Отдельные педагогические термины изучались L. Blum [23], М. Gordon [24] и др., что указывает на схожесть исследований в разных странах. Особую роль ряд исследователей придают разработке понятийного аппарата инклюзивного образования, которому придают черты социального, исследуя различные понятия в нем (М. Amor, М. Hagiwara, К. А. Shogren и др. [25], L. Florian [26], К. М. Kemple [27], М. Molbaek [28], S. M. Reindal [29] и др.). Вместе с тем, исследования категориально-терминологического аппарата социального воспитания не осуществлялись.

Н. К. Сергеев и В. В. Сериков высказали важную для исследования мысль о роли педагогических категорий, заключающуюся в том, что они «задают структурные блоки педагогической теории и, соответственно, ориентировочную основу деятельности педагога по развитию личности ребенка» [30, с. 74]. Меткую оценку категориально-терминологическому аппарату дала А. Ф. Закирова, указывающая, что в нем «с разной степенью конкретности закодирован в словесной форме накопленный педагогический опыт» [31, с. 7], а работа с ним «реализует одну из ключевых мировоззренческих задач – привлечение внимания к взаимосвязи и взаимообусловленности содержания и языковой формы выражения педагогических смыслов» [32, с. 42].

При построении категориальной системы социального воспитания будем исходить из наличия различных систем:

- системы понятий конкретной научной области знания, отраженной в ее теории, выступающей ее объектом,
- системы терминологии, сложившейся естественным путем, в процессе эволюционирования науки,
- систем понятий, выявленных путем упорядочивания терминологии.

В данном исследовании осуществляется опора на упорядочивание и систематизацию.

Определяя трудности изучения категориально-терминологического аппарата социального воспитания, выделим наиболее общие из них в педагогических исследованиях. *Первое затруднение.* Проблема категориально-терминологического аппарата педагогики является сложной научно-теоретической задачей, которую можно назвать всегда достигаемой и никогда недостижимой. Это обусловлено тем, что в определенный временной отрезок можно оформить категориально-терминологическую систему, но, изменения повседневной реальности, внедряемые в социально-воспитательный процесс новшества, требуют и нового терминологического наполнения педагогики и задача оказывается недостигнутой. Об этом справедливо писал В. М. Полонский: «Стремление упорядочить терминологию, адекватно осмыслить действительность и найти соответствующее ей языковое выражение важно для любой науки ... понятийный аппарат которой в силу объективных и субъективных причин нуждается в дальнейшем совершенствовании» [33, с. 6].

Второе затруднение. Проблема проработки категорий, формирования категориальной системы социального воспитания прослеживается и в недостаточности ее инструментального обеспечения специальными методами, направленными на осмысление, научно обоснованное выделение, формулирование категорий, построение их взаимосвязей и взаимозависимостей с другими категориями, что затрудняет научные разработки категориально-терминологического аппарата не только социального воспитания, но и любого другого педагогического объекта (явления).

Третье затруднение. Сегодня исчерпаны возможности использования в педагогических исследованиях классических типов системности и категоричности, т. к. «в педагогике практически нет категорий, которые имели бы общепринятое истолкование и большинство категорий и понятий используется на уровне смыслов, а не так называемых «объективных значений»» [34, с. 10], на что обратил внимание В. В. Сериков, справедливо назвав это «атавизмами истмата». Такой метод, как категориальный анализ в его традиционном понимании, в современной педагогической науке уже не дает возможности целостного и системного изучения категориальных педагогических систем и их представления на должном для науки уровне. Явно необходим поиск новых методов категориального анализа.

Четвертое затруднение в своей основе имеет миф о наличии «терминологического потопа» в педагогике. Считается, что усложнение и наполнение профессиональной речи может приводить к перенасыщению в коммуникации. Эта мысль матрицей накладывается на терминологический аппарат педагогики социального воспитания, хотя в действительности он окончательно не сформирован.

Важными для разработки заявленной научной проблемы являются задачи, решаемые в ходе терминологической работы, и обозначенные В. Н. Худяковым и П. И. Костенко: отбор понятий, отражающий накопленные знания и опыт, классифицирование их в понятийную систему; соотнесение терминов с понятиями с выделением или формулированием более адекватных, отвечающих требованиям полноты, формальной логики и др.; разработка новых недостающих терминов и их доработка путем формулирования их дефиниций [35]. Решения указанных задач будут способствовать успешности поиска аутентичного знания, установлению реальной ситуации, профессионализации языка и, как пишет М. К. Мамардашвили, «устанавливать то, что происходит на самом деле» [36].

Методология, материалы и методы

Методологическими основаниями в исследовании категориально-терминологического аппарата современного социального воспитания выступают научная картина педагогики, включающая представления о свойствах и закономерностях педагогической реальности, ценностные установки в отношении социального воспитания, нравственные ориентиры, связанные с социальными нормами государства, общества, личности. Методологическими подходами были категориальный, системный и целостный подходы. Категориальный подход задает наиболее общее раскрытие объектов в научной системе знаний, где категории выступают системообразующим ядром тезауруса, абсолютизированными в лексиконе системы научного знания о социальном воспитании. Он способствует реализации мировоззренческой функции, посредством чего формируется научная картина лексикона социального воспитания. Системный подход в исследовании категорий и терминов помогает выявлению связей и взаимозависимостей между ними. Он обеспечивает познавательную функцию путем исследования связей категорий и терминов социального воспитания, что создает новое знание о нем. Целостный подход позволяет раскрыть категории и термины как совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям. Он дает возможность реализовать в исследовании практически-действенную функцию, отражающую возможность применения новых знаний в педагогической действительности. Использование указанных методологических подходов позволит избежать неполноту и фрагментарность представлений о категориально-терминологическом аппарате социального воспитания, создаст условия для более целостно-системного их представления.

В качестве материалов для поиска категориально-терминологического аппарата использовались категории/понятия/термины социального воспитания.

В качестве методов исследования используются теоретические методы. Категориальный анализ и синтез составляют операции, проводимые при работе с категориями, выступающими в качестве инструмента для решения исследовательских задач. Методы классификации, систематизации и обобщения обеспечивают систематику категорий/понятий/терминов и распределение их в иерархию. Кроме того, были использованы категориальные методы триадичной дешифровки категорий и перестановок, предполагающие упаковку знаний в формате динамической информационной системы и дальнейшую работу с категориями в заданной последовательности. Под динамической информационной системой понимается объект информации, который определен в процессе анализа и визуально отображается в форме трехвершинно ориентированного графа.

Результаты исследования и обсуждение

Осуществляя поиск наименований, обозначающих систему категорий/понятий/терминов в науке обнаружены разные их виды: понятийно-терминологическая система, воплощающаяся в терминологическом словаре (В. М. Полонский) [37]; понятийная система, отраженная в понятийно-терминологическом аппарате (А. Ф. Закирова [31]; О. А. Жеглова [38], В. Н. Худяков, П. И. Костенок) [35]; терминосистема, выраженная в терминологическом аппарате (М. Х. Попов, А. Ф. Ширялкин) [39]; система базовых понятий (М. С. Гузев), описываемая в понятийно-терминологическом аппарате [40]. В целом любая из перечисленных систем составляет суть научной теории, описываемой в категориальном аппарате и обозначаемая, как считает В. В. Сериков, теоретическими понятиями [2].

Полагаем, что приведенный перечень разновидностей систем, их трактовок и описаний неполный. Требуется более жесткое оформление наименования системы категорий/понятий/терминов, что позволит более структурированно и содержательно отражать аспекты, связанные с рассматриваемой системой.

Обращаясь к классификациям педагогических терминов отметим, что этим вопросом занимался В. М. Полонский. Он указал на труды Д. С. Лотте и Т. Л. Канделаки с описанием анализа технических терминов. Д. С. Лоттом выделены четыре категории: предметы, свойства, процессы, величины; а вторым – процессы, предметы, свойства, величины, единицы измерения, режимы, науки и отрасли, профессии и занятия. Далее В. М. Полонский справедливо пишет: «К педагогике и сфере образования обе классификации подходят лишь частично. Для этой области требуется собственная классификация, учитывающая особенности данной науки и характер деятельности в сфере образования» [33, с. 7]. Важно понимать: «основная методологическая функция терминологии состоит в осуществлении связи между научной концепцией и лексической

формой ее выражения. Недостаточная реализация этой функции затрудняет проведение научных исследований» [35, с. 125].

Заметим, классификация понятий в системах, как правило, осуществляется от самых общих оснований к более частным, и, наиболее часто, с опорой на иерархический принцип. Именно поэтому разработанная автором классификация находит отражение в иерархичности, обеспечиваемой делением категорий на группы первого и второго порядка.

Критерием классификации **категорий первого порядка** является их базовое назначение в иерархии категорий. Заданная иерархия категорий устанавливает взаимосвязи между компонентами путем установления их назначения. Классификация категорий первого порядка включает три группы: базовую, системные и процессные категории.

Базовая категория – та, под которой понимается категория, составляющая основу категориальной системы или иначе говоря – ее фундамент. В классификации базовая категория – социальное воспитание.

Следующая группа категорий – *системные категории* – это те категории, которые отражают существенные свойства системы, способствующие упорядочиванию категорий. Они отражают цель и объектно-предметную область социального воспитания; категории, описывающие содержание социального воспитания; социальность как категорию, результирующую социальное воспитание.

Примеры категориально-терминологического аппарата *системных категорий*: цель социального воспитания, объект социального воспитания, предмет социального воспитания, сущность, структура, состав, связи, функции, свойства, этапы (стадии), формы, направления, пути, принципы, характеристика, специфика социального воспитания, социальность.

Завершающая классификацию группа категорий – *процессные категории* – это категории, отражающие реализацию процессуальной составляющей категориальной системы. К процессным категориям отнесены категории взаимодействия; категории, связанные с типологизацией личности в социальном воспитании; категории рисков в социальном воспитании.

Примеры категориально-терминологического аппарата *процессных категорий*: взаимодействие, субъект взаимодействия, специфика взаимодействия, тип, типическое, типологизация, типология, индивид, индивидуальность, индивидуализация, псевдосоциальное воспитание, асоциальное воспитание, просоциальное воспитание, диссоциальное воспитание, безопасность, опасность, виктимность, жертва социализации, неопределенность, объективные угрозы, субъективные угрозы, рискология социального воспитания, профилактика рискогенности, ресурсы преодоления рисков социального воспитания, рискогенность субъекта, рискогенность, способность противостоять рискам, участники рискогенной ситуации, факторы риска.

Критерием классификации **категорий второго порядка** выступают механизмы образования категорий, в качестве каковых используются категори-

альные методы триадичной дешифровки категорий и перестановок. Заданная иерархия категорий устанавливает взаимосвязи между компонентами путем их образования, где одна категория «вытекает» из другой и категории дополняют друг друга. Классификация категорий второго порядка включает три группы: ключевую, синтезированные, интегрированные и дополнительные категории.

Ключевая категория – категория, открывающая возможности управления отношениями между категориями в разрабатываемой системе. К ней отнесена категория – социальное воспитание.

Следующая группа категорий – *синтезированные категории* – те, которые получены в результате категориального анализа и синтеза при исследовании понимания ключевой категории в науке. Это категории, образованные на стыке педагогики и социологии, отражающие операции, осуществляемые в ходе реализации процесса социального воспитания и его результаты.

Примеры категориально-терминологического аппарата *синтезированных категорий*: социально-педагогическое взаимодействие, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическое сопровождение, социальная интеграция, социализация, социальная адаптация.

Далее следует группа *интегрированных категорий*. *Интегрированные категории* – категории, полученные путем объединения отдельных категорий в единое целое. Это категории получаемые на основе интеграции тех из них, которые в большей степени отражают качественно новые характеристики реализации процесса социального воспитания и его результатов.

Примеры категориально-терминологического аппарата *интегрированных категорий*: комплексное взаимодействие, сопровождающее взаимодействие, поддерживающее взаимодействие, социальная интегрированность, социальная адаптированность, социальность.

Завершающая группа категорий – *дополнительные категории* – категории, восполняющие недостающее при категоризации отдельных сторон исследуемого объекта. Они формируются применительно к отдельно взятым объектам (явлениям) социального воспитания дополняя или расширяя их характеристики.

Примеры категориально-терминологического аппарата *дополнительных категорий* приведем на примере дополнения категории социальная адаптация, которыми выступают – социальная дезадаптация, социальная реадаптация. Категории, дополняющие категорию социальная адаптация, отражают проявление активности в социальном самоопределении личности.

Отметим, что все операции по формированию категориального аппарата второго порядка, алгоритм применения методов триадичной дешифровки категорий и перестановок были описаны автором [42]. Объектом информации динамической информационной системы в исследовании являются категории социального воспитания. Целостно представленная категориальная

система социального воспитания задает новый вектор дальнейшего оформления категориально-терминологического аппарата.

Разработанную двухуровневую классификацию категорий, где уровни «работают» на взаимодополнение и обеспечивают взаимосвязи категорий, представляет категориальная система социального воспитания, в которой категориально-терминологический аппарат социального воспитания представлен категориями.

Отметим, в ходе исследования были выделены категории, ранее не описанные в науке. Например: псевдосоциальное воспитание, просоциальное воспитание, комплексное взаимодействие, сопровождающее взаимодействие, поддерживающее взаимодействие и другие.

Применение представленных способов категоризации педагогического знания, принципов двухуровневой классификации категорий социального воспитания в практической педагогической деятельности позволяют осуществлять поиск места той или иной категории в классификации, выделять конкретизированную область педагогической деятельности, а в дальнейшем конкретизировать ее содержание. Приведем примеры. Категории социальное воспитание взрослых, социальное воспитание пожилых людей указывает на область педагогической деятельности в социальной работе. Категории социальное воспитание студентов, социальное воспитание работающей молодежи отражают область педагогической деятельности в социальной работе с молодежью. Категории социальное воспитание школьников, социальное воспитание подростков подчеркивают направленность педагогической деятельности социального педагога в образовательных организациях. Это указывает на продуктивность расширения терминологического аппарата, эффективность профессиональной коммуникации, оказывает влияние на внутреннее содержание педагогики.

Приведенная систематика категориально-терминологического аппарата социального воспитания, в задачу которой входила разработка классификации категорий с целью их описания и размещения в общей системе педагогических категорий, приложение которой в практическую педагогическую деятельность посредством включения ее в содержание подготовки социальных педагогов, социальных работников, специалистов по организации работы с молодежью позволяет путем непосредственного использования категорий и понятий социального воспитания в образовательном процессе трансформировать их в педагогическую языковую реальность. А далее, обновленная педагогическая языковая реальность создаст направленность тем преобразованиям, результатами которых выступают новые социально-воспитательные реалии обогащающие профессиональные коммуникации и формирующие условия для повышения качества образования в высшем и среднем профессиональном образовании.

Заключение

Категориально-терминологический аппарат социального воспитания находится в стадии становления, что является сложнейшей теоретической проблемой требующей решения. Отметим, что в настоящее время имеются предпосылки для решения научной задачи по разработке категориально-терминологического аппарата современного социального воспитания, что находит выражение в сформированности его теоретических концептов, выделении отдельных категорий, понятий и терминов.

В ходе исследования выстроена категориально-терминологическая система социального воспитания и его категориально-терминологический аппарат посредством построения двухуровневой классификации категорий социального воспитания. В ней имеется деление категорий на две группы. Категории социального воспитания первого порядка включают: базовую категорию; системные и процессные категории. Категории социального воспитания второго порядка содержат: ключевую категорию, синтезированные, интегрированные и дополнительные категории.

Выявленные затруднения, связанные с формированием категориально-терминологической системы, позволяют осуществлять их учет при разработке категориально-терминологического аппарата. Представленная двухуровневая классификация категорий способствует структурированию и систематизации категорий социального воспитания, их упорядочиванию на основе разработанной иерархии.

Научная новизна проведенного исследования прослеживается в наполнении категориальной системы социального воспитания категориально-терминологическим аппаратом, который обеспечивает терминологическое единство теории и практики, дополняя и конкретизируя их, обеспечивая системность и целостность. Разработанная категориальная система социального воспитания не меняет, а дополняет конкретно-научный уровень методологии педагогики, за счет обеспечения большей полноты категориально-терминологического аппарата. Решена проблема проработки категорий, формирования категориальной системы путем применения методов триадичной дешифровки категорий и перестановок на основе динамической информационной системы, создающих возможность целостного и системного изучения категорий.

Практическая значимость проведенного исследования прослеживается в том, что категориально-терминологическая система и категориально-терминологический аппарат социального воспитания будут использоваться в описании социально-воспитательного опыта и его осуществлении; при разработке основных образовательных программ психолого-педагогического направления, учебных курсов, методических материалов, в целевой установке формирования профессиональных компетенций студентов; при осуществлении научных исследований в области социальной педагогики и социального воспитания; в формировании словарно-энциклопедической литературы по

социальной педагогики и социальному воспитанию, при прогнозировании, планировании и проектировании воспитательного процесса. Современная социальная ситуация, характеризующаяся потерей воспитательных ориентиров, утратой прежних ценностей, подтверждает важность систематизации категориально-терминологического аппарата социального воспитания. Целостное развитие категориальной системы, на основе предложенной двухуровневой классификации, способствует обогащению терминологии социального воспитания и внутреннего содержания педагогики, повышению эффективности профессиональной коммуникации и качества высшего и среднего профессионального образования.

Таким образом, цель исследования по теоретическому обоснованию и описанию категориально-терминологического аппарата современного социального воспитания на основе разработки классификации категорий достигнута. Доказано, что разработка новых недостающих категорий и терминов социального воспитания, их доработка возможна посредством формирования научно обоснованного категориально-терминологического аппарата современного социального воспитания, в том числе с применением методов триадичной дешифровки категорий и перестановок. Указанные методы, позволяют разрабатывать недостающие категории социального воспитания, потребность в которых имеет зримое проявление.

Отметим, категориальная система социального воспитания выстроена впервые и возможно пока несовершенна, вместе с тем, она способствует дальнейшему развитию теории и практики социального воспитания. Продуктивность исследования прослеживается в обоснованности разработанной классификации, ее унификации для новой отрасли педагогического знания – педагогики социального воспитания. Перспективным будет применение классификации к анализу категорий педагогики для дальнейшей систематики и упорядочения ее терминологии. Полагаем, что исследование категориально-терминологического аппарата социального воспитания будет разрабатываться и далее путем понятийно-терминологического наполнения. Требуется дальнейшее оформление категориально-терминологического аппарата до уровня формирования словаря социального воспитания.

Список использованных источников

1. Галагузова М. А., Штинова Г. Н. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования: Монография [Электрон. ресурс]. Москва: ИНФРА-М, 2019. 137 с. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36847842_31781442.pdf (дата обращения: 03.11.2021).
2. Сериков В. В. Категория системности в дидактике: к развитию идей Л. Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 5 (62). С. 16–24. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10026
3. Даутова О. Б., Вершинина Н. А., Ермолаева М. Г. и др. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии: монография (под общ. ред. О. Б. Даутовой) [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург: Буквально, 2018. 215 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009970167> (дата обращения: 07.11.2021).

4. Роберт И. В., Лавина Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Электрон. ресурс]. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 69 с. Режим доступа: <http://robert-school.ru/iio/pages/fonds/dict/Dictionary.pdf> (дата обращения: 16.11.2021).

5. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Педагогический словарь [Электрон. ресурс]. Москва: Академия, 2008. 343 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004171667> (дата обращения: 13.11.2021).

6. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электрон. ресурс]. Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669435379&tld=ru&lang=ru&name=azimov_e_g_shukin_a_n_novyy_slovar-21338.pdf&text=6. (дата обращения: 13.11.2021).

7. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике [Электрон. ресурс]. Минск: «Современное слово», 2001. 925 с. Режим доступа: <https://spbib.ru/en/catalog/-/books/11238642-sovremennoy-slovar-po-pedagogike> (дата обращения: 24.11.2021).

8. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электрон. ресурс]. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. 2006. 135 с. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669435928&tld=ru&lang=ru&name=Voronin_v.pdf&text=8 (дата обращения: 13.11.2021).

9. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике [Электрон. ресурс]. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20153663> (дата обращения: 13.11.2021).

10. Полонский В. М. Зачем нужен словарь? [Электрон. ресурс] // Наука и школа. 2019. № 1. С. 214–226. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37263488_88072640.pdf (дата обращения: 16.11.2021).

11. Бельков С. А., Гольдштейн С. Л., Ткаченко Т. Я. Гипертекстовый тезаурус системных знаний [Электрон. ресурс] // НТИ. № 3. 1996. С. 1–10. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25085214_46357552.pdf (дата обращения: 12.11.2021).

12. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории [Электрон. ресурс] // Вестник ВятГУ. 2010. №3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (дата обращения: 13.11.2021).

13. Гартлив А. В. К вопросу о понятии «воспитывающего обучения» [Электрон. ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 4 (32). С. 387–392. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-vozpityvayuschego-obucheniya> (дата обращения: 15.11.2021).

14. Краевский В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания [Электрон. ресурс] // Матер. всерос. методолог. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский. Волгоград; Краснодар; Москва, 2008. С. 38–47. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20066618> (дата обращения: 13.11.2021).

15. Орлов А. А. Специфика современного педагогического знания [Электрон. ресурс] // Педагогика. 2013. № 8. С. 3–14. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20879324> (дата обращения: 13.11.2021).

16. Вейдт В. П. Проблемы современной педагогической терминологии [Электрон. ресурс] // Калининградский вестник образования. 2020. № 4 (8). С. 4–14. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44435156_73978555.pdf (дата обращения: 13.11.2021).

17. Савотина Н. А. Воспитательные технологии в современном образовании: проблемы развития понятийного аппарата и подходов к его унификации [Электрон. ресурс] // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2015. № 4 (72). С. 93–98. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24248141> (дата обращения: 16.11.2021).

18. Altenthan S., Betscher-Ott S., Gotthardt W. et al. *Pädagogik. Bildungsverlag Eins GmbH, Köln*. 2016. 504 p. Available from: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669436333&tld=ru&lang=de&name=978-3-427-05030-8_06.pdf&text=Altenthan%20S.%2C%20Betsche (date of access: 13.11.2021).
19. Sobe N. W., Kovalczyk J. A. Exploding the Cube: Revisiting «Context» in the field of Comparative Education in Comparative and International Education: The Making of a Field and a Vision for the Future // *Current Issues in Comparative Education*. 2013. Vol. 16 (1). 2013. P. 80–98. Available from: https://www.researchgate.net/publication/264001877_Exploding_the_Cube_Revisoning_Context_in_the_Field_of_Comparative_Education (date of access: 13.11.2021).
20. Larsen M. A. New Editorial Introduction // *New Thinking in Comparative Education. Honoring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. P. 1–14. DOI: 10.1163/9789460913051
21. Creswell J. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage, 2003. 342 p. Available from: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf (date of access: 13.11.2021).
22. Bray M., Adamson B., Mason M. *Comparative Education Research Approaches and methods*. // *Pacific Affairs*. 2007. 80 (4). P. 660–661. DOI:10.2307/40377441
23. Blum L. *Multicultural Education as Values Education // Harvard Projects on Schooling and Students*. 2010. № 4. P. 1–34. Available from: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669434837&tld=ru&name=BlumMEVE.pdf&text=Blum> (date of access: 13.11.2021).
24. Gordon M. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. 1964. 287 p. Available from: <https://archive.org/details/assimilationinam0000gord> (date of access: 13.11.2021).
25. Amor A. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Thompson J. R., Verdugo M. Á., Burke K.M. & Aguayo V. *International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // International Journal of Inclusive Education*. 2019. № 23. P. 1277–1295. DOI: 10.1080/13603116.2018.1445304
26. Florian L. *On the necessary co-existence of special and inclusive education // International Journal of Inclusive Education*. 2019. № 23. P. 691–704. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
27. Kemple K. M. *Let's be friends. Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teacher College Press, 2004. 180 p. Available from: <https://archive.org/details/letsbefriendspee0000kemp> (date of access: 13.11.2021).
28. Molbaek M. *Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas // International Journal of Inclusive Education*. 2018. № 22. P. 1048–1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578
29. Reindal S. M. *Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach // European Journal of Special Needs Education*. 2016. № 31. P. 1–12. DOI: 10.1080/08856257.2015.1087123
30. Сергеев Н. К., Сериков В. В. *Диссертация по педагогике: проблема науки и нравственности [Электрон. ресурс] // Педагогика*. 2014. № 4. С. 80–81. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22830073> (дата обращения: 13.11.2021).
31. Закирова А. Ф. *Понятийная база современной педагогики [Электрон. ресурс] // Педагогика*. 2001. № 7. С. 7–12. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33844493&selid=20227866> (дата обращения: 13.11.2021).
32. Закирова А. Ф., Жеглова О. А. *Методы формирования педагогических понятий в профессиональной подготовке учителя [Электрон. ресурс] // Специфика педагогического образования в России*. 2015. № 1. С. 40–41. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25594813_18968636.pdf (дата обращения: 13.11.2021).

33. Полонский В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики [Электрон. ресурс] // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. Екатеринбург [б.и.], 2019. С. 94–103. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42879583_24567544.pdf (дата обращения: 13.11.2021).

34. Сериков В. В. Поиск педагогического знания: к преодолению методологического кризиса в педагогике [Электрон. ресурс] // Грани познания. 2015. № 7 (41). С. 9–18. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25413230_54241616.pdf (дата обращения: 16.11.2021).

35. Худяков В. Н., Костенок П. И. К проблеме терминологической работы над понятиями [Электрон. ресурс] // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 19 (273). С. 125–128. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18801857_86498849.pdf (дата обращения: 16.11.2021).

36. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию [Электрон. ресурс]. Москва: Прогресс, 1990. 414 с. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669433701&tld=ru&lang=ru&name=mamardashvili_kak_ya_ponimayu_filosofiyu_1992_ocr.pdf&text=36 (дата обращения: 21.11.2021).

37. Полонский В. М. Внимание: терминология! [Электрон. ресурс] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 4 (24). С. 44–51. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17891787_56264474.pdf (дата обращения: 19.11.2021).

38. Жеглова О. А. Развитие гуманитарной культуры в процессе формирования научных понятий у студентов педагогических специальностей // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 1. С. 253–269. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-1-253-269

39. Попов М. Х., Ширялкин А. Ф. К вопросу качества систематизированной технической терминологии [Электрон. ресурс] // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2014. № 3 (67). С. 67–73. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22296383_99790933.pdf (дата обращения: 01.12.2021).

40. Гузеев М. С. К вопросу экспликации педагогических понятий: человек-индивид-личность [Электрон. ресурс] // Вопросы педагогики. 2020. № 8-2. С. 45–48. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43858930_81807687.pdf (дата обращения: 03.12.2021).

41. Аксютинa З. А. Методолого-теоретический анализ понятия «социальное воспитание» [Электрон. ресурс] // Вестник Омского университета. 2014. № 2(72). С. 146–151. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21594954_36302316.pdf (дата обращения: 08.12.2021).

References

1. Galaguzova M. A., Shtinova G. N. Evolyuciya ponyatijnogo apparata pedagogiki i obrazovaniya = Evolution of the conceptual apparatus of pedagogy and education [Internet]. Moscow: Publishing House INFRA-M; 2019 [cited 2021 Nov 03]. 137 p. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36847842_31781442.pdf (In Russ.)

2. Serikov V. V. The category of consistency in didactics: Towards the development of L. Ya. Zorina's ideas. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2019; 5 (62-1): 16–24. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10026 (In Russ.)

3. Dautova O. B., Vershinina N. A., Ermolaeva M. G., et al. Sistematizaciya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya issledovaniya terminologii = Systematisation of pedagogical knowledge: Methodology of terminology research [Internet]. Ed. by Dautova O. B. St. Petersburg: Publishing House Bukval'no; 2018 [cited 2021 Nov 07]. 215 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009970167> (In Russ.)

4. Tolkovyj slovar' terminov ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya = Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education [Internet]. Moscow: Publishing House BINOM. Laboratorija znaniy; 2013 [cited 2021 Nov 16]. 69 p. Available from: <http://robert-school.ru/iio/pages/fonds/dict/Dictionary.pdf> (In Russ.)
5. Zagvjazinskij V. I., Zakirova A. F. Pedagogicheskij slovar' = Pedagogical dictionary [Internet]. Moscow: Publishing House Akademija; 2008 [cited 2021 Nov 13]. 343 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004171667> (In Russ.)
6. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages) [Internet]. Moscow: Publishing House IKAR; 2009 [cited 2021 Nov 13]. 448 p. Available from: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669435379&tld=ru&lang=ru&name=azimov_e_g_shukin_a_n_novyy_slovar-21338.pdf&text=6 (In Russ.)
7. Sovremennyy slovar' po pedagogike = Modern dictionary of pedagogy [Internet]. Minsk: Publishing House "Sovremennoe slovo"; 2001 [cited 2021 Nov 24]. 925 p. Available from: <https://spplib.ru/en/catalog/-/books/11238642-sovremennyy-slovar-po-pedagogike> (In Russ.)
8. Voronin A. S. Slovar' terminov po obshchej i social'noj pedagogike = Glossary of terms for general and social pedagogy [Internet]. Ekaterinburg: GOU VPO USTU-UPI; 2006 [cited 2021 Nov 13]. 135 p. Available from: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669435928&tld=ru&lang=ru&name=Voronin_v.pdf&text=8 (In Russ.)
9. Polonsky V. M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike = Dictionary of education and pedagogy [Internet]. Moscow: Higher school; 2004 [cited 2021 Nov 13]. 512 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20153663> (In Russ.)
10. Polonsky V. M. Why do we need a dictionary? Nauka i shkola = Science and School [Internet]. 2019 [cited 2021 Nov 16]; 1: 214–226. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37263488_88072640.pdf (In Russ.)
11. Belkov S. A., Goldstein S. L., Tkachenko T. Ya. Hypertext thesaurus of system knowledge. *Nauchno-tehnicheskaja informacija = Scientific and Technical Information* [Internet]. 1996 [cited 2021 Nov 12]; 3: 1–10. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25085214_46357552.pdf (In Russ.)
12. Abyzova E. V. Pedagogical design: Concept, subject, main categories. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Vyatka State University Bulletin*. [Internet]. 2010 [cited 2021 Nov 13]; 3. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-dizajn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (In Russ.)
13. Gartliv A. V. On the question of the concept of "upbringing education". *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Internet]. 2006 [cited 2021 Nov 15]; 4 (32): 387–392. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-vospityvayushego-obucheniya> (In Russ.)
14. Kraevsky V. V. Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya = Language of pedagogy in the context of modern scientific knowledge. In: *Materialy vserossijskoj metodologicheskoy konferencii-seminara = Materials of the All-Russian Methodological Conference-Seminar* [Internet]. Volgograd; Krasnodar; Moscow; 2008 [cited 2021 Nov 13]. p. 38–47. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20066618> (In Russ.)
15. Orlov A. A. Specificity of modern pedagogical knowledge. *Pedagogika = Pedagogy* [Internet]. 2013 [cited 2021 Nov 13]; 8: 3–14. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20879324> (In Russ.)

16. Veidt V. P. Problems of modern pedagogical terminology. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya = Kaliningrad Bulletin of Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Nov 13]; 4 (8): 4–14. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44435156_73978555.pdf (In Russ.)

17. Savotina N. A. Educational technologies in modern education: Problems of the development of the conceptual apparatus and approaches to its unification. *SOTIS – social'nye tekhnologii, issledovaniya = SOTIS – Social Technologies, Research* [Internet]. 2015 [cited 2021 Nov 16]; 4 (72): 93–98. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24248141> (In Russ.)

18. Altenthan S., Betscher-Ott S., Gotthardt W., et al. *Pädagogik* [Internet]. Köln: Bildungsverlag Eins GmbH; 2016 [cited 2021 Nov 13]. 504 p. Available from: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669436333&tld=ru&lang=de&name=978-3-427-05030-8_06.pdf&text=Altenthan%20S.%2C%20Betsche (In German)

19. Sobe N. W., Kovalczyk J. A. Exploding the cube: Revisiting “context” in the field of comparative education in comparative and international education: The making of a field and a vision for the future. *Current Issues in Comparative Education* [Internet]. 2013 [cited 2021 Nov 13]; 16 (1): 80–98. Available from: https://www.researchgate.net/publication/264001877_Exploding_the_Cube_Revisiting_Context_in_the_Field_of_Comparative_Education

20. Larsen M. A. New editorial introduction. In: Larsen A. M. (Ed.). *New thinking in comparative education. Honoring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers; 2010. p. 1–14. DOI: 10.1163/9789460913051

21. Creswell J. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* [Internet]. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage; 2003 [cited 2021 Nov 13]. p. 342. Available from: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

22. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative education research approaches and methods. *Pacific Affairs*. 2007; 80 (4): 660–661. DOI: 10.2307/40377441

23. Blum L. Multicultural education as values education. Harvard Projects on Schooling and Students [Internet]. 2010 [cited 2021 Nov 13]; 4: 1–34. Available from: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669434837&tld=ru&name=BlumMEVE.pdf&text=Blum>

24. Gordon M. *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins* [Internet]. 1964 [cited 2021 Nov 13]. 287 p. Available from: <https://archive.org/details/assimilationam0000gord>

25. Amor A. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Thompson J. R., Verdugo M. Á., Burke K. M., Aguayo V. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23: 1277–1295. DOI: 10.1080/13603116.2018.1445304

26. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23: 691–704. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801

27. Kemple K. M. *Let's be friends. Peer competence and social inclusion in early childhood programs* [Internet]. New York: Teacher College Press; 2004 [cited 2021 Nov 13]. 180 p. Available from: <https://archive.org/details/letsbefriendspee0000kemp>

28. Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22: 1048–1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578

29. Reindal S. M. Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*. 2015; 31: 1–12. DOI: 10.1080/08856257.2015.1087123

30. Sergeev N. K., Serikov V. V. Thesis on pedagogy: The problem of science and morality. *Pedagogika = Pedagogy* [Internet]. 2014 [cited 2021 Nov 13]; 4: 80–81. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22830073> (In Russ.)
31. Zakirova A. F. Conceptual base of modern pedagogy. *Pedagogika = Pedagogy* [Internet]. 2001 [cited 2021 Nov 13]; 7: 7–12. Available from: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33844493&selid=20227866> (In Russ.)
32. Zakirova A. F., Zheglova O. A. Methods of forming pedagogical concepts in the professional training of a teacher. *Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii = Specificity of Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2021 Nov 13]; 1: 40–41. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25594813_18968636.pdf (In Russ.)
33. Polonsky V. M. Dinamika razvitiya i sootnoshenie osnovnykh ponyatij pedagogiki = Dynamics of development and the ratio of the basic concepts of pedagogy. In: Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya = Conceptual apparatus of pedagogy and education [Internet]. Ekaterinburg; 2019 [cited 2021 Nov 13]. p. 94–103. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42879583_24567544.pdf (In Russ.)
34. Serikov V. V. Search for pedagogical knowledge: to overcome the methodological crisis in pedagogy. *Grani poznaniya = Borders of Knowledge* [Internet]. 2015 [cited 2021 Nov 16]; 7 (41): 9–18. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25413230_54241616.pdf (In Russ.)
35. Khudyakov V. N., Kostenok P. I. On the problem of terminological work on concepts. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State University* [Internet]. 2012 [cited 2021 Nov 16]; 19 (273): 125–128. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18801857_86498849.pdf (In Russ.)
36. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu = As I understand philosophy [Internet]. Moscow: Publishing House Progress; 1990 [cited 2021 Nov 21]. 414 p. Available from: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1669433701&tId=ru&lang=ru&name=mamardashvili_kak_ya_ponimayu_filosofiyu_1992_ocr.pdf&text=36 (In Russ.)
37. Polonsky V. M. Attention: Terminology! *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh = New in Psychological and Pedagogical Research* [Internet]. 2011 [cited 2021 Nov 19]; 4 (24): 44–51. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17891787_56264474.pdf (In Russ.)
38. Zheglova O. A. Development of humanitarian culture in the process of forming scientific concepts among students of pedagogical specialties. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates = Bulletin of the Tyumen State University. Humanities Research. Humanitates*. 2016; 1 (2): 253–269. DOI: 10.21684 / 2411-197X-2016-2-1-253-269 (In Russ.)
39. Popov M. Kh., Shiryalkin A. F. On the issue of the quality of systematized technical terminology. *Vestnik Ul'yanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Bulletin of the Ulyanovsk State Technical University* [Internet]. 2014 [cited 2021 Dec 01]; 3 (67): 67–73. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22296383_99790933.pdf (In Russ.)
40. Guzeev M. S. On the issue of explication of pedagogical concepts: Man-individual-personality. *Voprosy pedagogiki = Questions of Pedagogy* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 03]; 8-2: 45–48. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43858930_81807687.pdf (In Russ.)
41. Aksyutina Z. A. Methodological and theoretical analysis of the concept of “social education”. *Vestnik Omskogo universiteta = Bulletin of Omsk University* [Internet]. 2014 [cited 2021 Dec 08]; 2 (72): 146–151. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21594954_36302316.pdf (In Russ.)

Информация об авторе:

Аксютина Зулфия Абдулловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0003-2548-4673; Омск, Россия. E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 30.03.2022; поступила после рецензирования 26.01.2023; принята к публикации 08.02.2023.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Zulfia A. Aksyutina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University; ORCID 0000-0003-2548-4673; Omsk, Russia. E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 30.03.2022; revised 26.01.2023; accepted for publication 08.02.2023.

The author has read and approved the final manuscript.

Información sobre el autor:

Sulfia Abdúlovna Axiútina: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía Social y Trabajo Social, Universidad Pedagógica Estatal de Omsk; ORCID 0000-0003-2548-4673; Omsk, Rusia. Correo electrónico: aksutina_zulfia@mail.ru

Información sobre conflicto de intereses. El autor declara no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 30/03/2022; recepción efectuada después de la revisión el 26/01/2023; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

El autor leyó aprobaron la versión final del manuscrito.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.334.2

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-35-66

О ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА – ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

К. С. Катаев¹, С. Г. Катаев², И. В. Каменская³

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия.

E-mail: ¹kataev_k@mail.ru; ²sgkataev2010@yandex.ru; ³kamenskayaiv@tspu.edu.ru

Аннотация. Введение. Оценивание прогресса студентов и прогнозирование дальнейшей их карьеры является первостепенной задачей для любого образовательного учреждения. Для педагогического вуза этот вопрос представляется особо важным, учитывая кадровый голод в российских школах. Важную роль при выборе выпускником дальнейшего пути играет образовательный процесс, следовательно, возникает и проблема оценивания качества этого процесса.

Вариантом решения указанной проблемы является создания в вузе системы обратной связи, позволяющей в режиме мониторинга оценивать динамику уровней сформированности компетенций студентов.

Целью работы является разработка и реализация мультифакторной компетентностной модели специалиста – выпускника педагогического вуза, которая может выступать в качестве основы при создании системы мониторинга качества образовательного процесса. В модели учитываются психологические и социально-демографические факторы, а также принимаемые студентами решения в области профессиональной карьеры.

Методология, методы и методики. Апробация предложенной модели осуществлена на данных, полученных в результате анонимного опроса студентов ТГПУ в 2021 году. Данные обрабатывались как обычными статистическими методами, так и методами многомерной статистики: факторным и кластерным анализами. Выборка состояла из 189 студентов всех курсов физико-математического факультета ТГПУ.

Результаты. Произведенный анализ полученных данных позволил получить разнообразные связи между учитываемыми факторами. В частности, обнаружена закономерность между значениями по психологическим шкалам, уровнем сформированности компетенций и ориентацией студентов в выборе будущей профессии.

Научная новизна. Блочная структура модели дает возможность анализировать как каждый блок по отдельности, так и совместно, выбирая факторы из разных пространств, вводить новые блоки или пространства факторов, ориентированные на (возможно новую) цель исследования, без изменения остальных.

Практическая значимость. Разумность полученных результатов исследования, наличие разнообразных алгоритмов при интерпретации данных указывают на реальную возможность использовать на практике предложенную структуру модели, включая способ организации данных в качестве системы мониторинга.

Ключевые слова: компетенции, уровень сформированности компетенций, мониторинг образовательного процесса, психологический портрет, латентные закономерности, многомерная статистика.

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Катаев К. С., Катаев С. Г., Каменская И. В. О принципах построения модели специалиста – выпускника педагогического вуза // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 35–66. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-35-66

ON THE PRINCIPLES OF BUILDING A MODEL OF A SPECIALIST – A GRADUATE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

K. S. Kataev¹, S. G. Kataev², I. V. Kamenskaya³

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.

E-mail: ¹kataev_k@mail.ru; ²sgkataev2010@yandex.ru; ³kamenskayaiv@tspu.edu.ru

Abstract. Introduction. Assessing students' progress and predicting their future careers is paramount for any educational institution. The issue is particularly important for a teacher training institution, given the staff shortage in Russian schools and vocational education and training colleges. The educational process plays an important role in a graduate's choice of future path, and hence, the problem of assessing the quality of this process arises as well.

An option of solving this problem is to create a feedback system in the university, which allows evaluating the dynamics of students' competency formation levels in the monitoring mode.

Aim. The current research aims to develop and implement a multifactor competency model of a graduate of a pedagogical university, which can act as the basis for creating a system to monitor the quality of the educational process. The model takes into account psychological and socio-demographic factors, as well as students' decisions in the field of a professional career.

Methodology and research methods. The approbation of the proposed model was carried out on the data obtained as a result of the survey of students of Tomsk State Pedagogical University in 2021. The data were processed by conventional and multivariate statistical methods: factor and cluster analyses. The sample consisted of 189 students of all training courses of the Physics and Mathematics Faculty at Tomsk State Pedagogical University.

Results. The analysis of the data obtained by using methods of multivariate statistics allowed the authors to obtain a variety of relationships between the factors taken into account. In particular, a pattern between the values of psychological scales, the level of competency formation and orientation of students in their choice of future profession was found.

Scientific novelty. The block structure of the model makes it possible to analyse each block separately and together, selecting factors from different spaces, introducing new blocks or spaces of factors, oriented to the (possibly new) purpose of the study, without changing the others.

Practical significance. The reasonableness of the obtained results of the study, the availability of a variety of algorithms for data interpretation indicate the real possibility of using in practice the proposed structure of the model, including the way of organising data as a monitoring system.

Keywords: competencies, competency level, educational process monitoring, psychological portrait, latent regularities, multivariate statistics.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the reviewers for their expert opinion and constructive approach.

For citation: Kataev K. S., Kataev S. G., Kamenskaya I. V. On the principles of building a model of a specialist – a graduate of a pedagogical university. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (3): 35–66. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-35-66

PRINCIPIOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE PROFESIONALES, EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

K. S. Kataev¹, S. G. Kataev², I. V. Kamenskaya³

Universidad Pedagógica Estatal de Tomsk, Tomsk, Rusia.

E-mail: ¹kataev_k@mail.ru; ²sgkataev2010@yandex.ru; ³kamenskayaiv@tspu.edu.ru

Abstracto. Introducción. Evaluar el progreso de los estudiantes y predecir su futura carrera es una tarea primordial para cualquier institución educativa. Para una universidad pedagógica, este tema parece especialmente importante, dada la escasez de personal en las escuelas rusas. El proceso educativo juega un papel importante en la elección de un camino certero para el egresado. Por lo tanto, también surge el problema de cómo evaluar la calidad de este proceso.

Una solución a esta cuestión es la creación de un sistema de retroalimentación en la universidad que permita, a través de mecanismos de seguimiento, llevar una evaluación dinámica de los niveles de formación de competencias de los estudiantes.

Objetivo. El objetivo del trabajo es desarrollar e implementar un modelo de competencia multifactorial del profesional, egresado de una universidad pedagógica, que pueda actuar como base para crear un sistema de monitoreo de la calidad del proceso educativo. El modelo tiene en cuenta tanto los factores psicológicos y sociodemográficos, como las decisiones que toman los estudiantes en el ámbito de su carrera profesional.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El modelo propuesto se probó con datos obtenidos de una encuesta anónima de estudiantes de la Universidad Pedagógica Estatal de Tomsk en 2021. Los datos fueron procesados tanto por métodos estadísticos convencionales como por métodos estadísticos multivariados: Análisis factorial y de conglomerados. La muestra estuvo compuesta por 189 estudiantes de todos los cursos de la Facultad de Física y Matemáticas de la Universidad Pedagógica Estatal de Tomsk.

Resultados. El análisis de los datos obtenidos permitió obtener una variedad de relaciones entre los factores tenidos en cuenta. En particular, se encontró una regularidad entre los valores de las escalas psicológicas, el nivel de formación de competencias y la orientación de los estudiantes en la elección de su futura profesión.

Novedad científica. La estructura de bloques del modelo ofrece la posibilidad de analizar tanto cada bloque por separado como de forma conjunta, eligiendo factores de diferentes espacios, para introducir nuevos bloques o espacios de factores enfocados hacia un (posiblemente nuevo) objetivo de investigación, sin cambiar los demás.

Significado práctico. Lo razonable de los resultados del estudio, la disponibilidad de varios algoritmos para interpretar datos conducen a una oportunidad real para utilizar la estructura propuesta del modelo en la práctica, incluido el método de organización de datos como un sistema de monitoreo.

Palabras claves. Competencias, nivel de formación de competencia, seguimiento del proceso educativo, retrato psicológico, patrones latentes, estadística multivariante.

Agradecimientos. Los autores agradecen a los revisores por su experta opinión y enfoque constructivo.

Para citas: Kataev K. S., Kataev S. G., Kamenskaya I. V. Principios de la construcción de un modelo de profesionales, egresados de una universidad pedagógica. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (3): 35–66. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-35-66

Введение

Чувство неудовлетворенности процессом образования присутствовало в нашей стране всегда и ощущается в настоящее время. Выдающийся русский философ В. В. Розанов писал в предисловии к сборнику очерков «Сумерки просвещения» в конце XIX века: «Кого не поразит, что, так много учась, так тщательно учась, при столь усовершенствованных дидактике, методике и педагогике, мы имеем плод всего этого (новый человек) скорее отрицательный, нежели положительный» [1]. Этот вопрос остро стоит и сегодня, и уровень подготовленности выпускников педагогических вузов не является исключением.

Такое положение стимулирует министерские управленческие структуры к проведению разного рода не всегда удачных реформ, призванных улучшить ситуацию. Так, можно констатировать, что попытка внедрить в нашей стране, на наш взгляд, перспективную, с широкими возможностями компетентностную систему в качестве системы оценивания образовательного процесса, вряд ли можно считать успешной, поскольку в педагогическом сообществе не было и до сих пор нет четких представлений о том, какие компетенции надо брать, что необходимо измерять, чтобы их оценивать, как проводить измерения и т. д.

Совершенствование образовательного процесса в вузах возможно только при наличии четкого представления о том, как прогрессируют студенты в ходе обучения, каких специалистов мы имеем на выходе и как это согласуется с целью образовательного процесса. Такая обратная связь может дать эффективные результаты при наличии постоянно действующей системы, которая позволяла бы в режиме мониторинга *измерять* основные параметры, характеризующие состояние контингента студентов.

Разработка подобной системы требует решения ряда серьезных проблем, и, наверное, самой главной является проблема выбора таких параметров. Использование компетенций в качестве одной из составляющих такого набора параметров кажется логичным и перспективным, хотя при этом мы не избавляемся от необходимости решения вышеуказанных проблем, относящихся к области педагогических измерений. Необходимо понимать, что выпускника вуза как будущего специалиста характеризует не только уровень сформированности компетенций (УСК), но и его личностные качества, психологический портрет. Нельзя ставить во главу угла исключительно профессиональные компетенции выпускника. Прекрасно успевающий студент может попросту не развить в себе коммуникативную компетенцию, как следствие, при работе в школе не уметь взаимодействовать с учениками, разочароваться в себе и в профессии. Применяя подобную мониторинговую систему, администрация вуза может отслеживать динамику студентов не только на уровне успеваемости, но и в области их профессиональной ориентации. В связи с вышесказанным и учитывая отсутствие такого рода систем в педагогических вузах как у нас в стране, так и за рубежом создание и реализация модели, основанной на компетентностном подходе и включающей в себя другие влияющие факторы,

определяющие портрет студента и выпускника педагогического вуза, может быть важным шагом в развитии методов педагогических исследований.

Целью настоящего исследования является проверка на адекватность получаемых результатов с помощью разработанной мультифакторной компетентностной модели специалиста – выпускника педагогического вуза.

Гипотеза исследования состоит в том, что данная модель может выступать в качестве основы при создании системы мониторинга качества образовательного процесса.

Ограничения исследования. В исследовании принимали участие студенты физико-математического факультета ТГПУ.

Обзор литературы

Необходимость решать отмеченные проблемы хорошо осознается научным и педагогическим сообществом. Отсутствие общепризнанного набора компетенций, многообразие влияющих на УСК факторов, невозможность проведения объективного измерения этих факторов приводит к тому, что каждый исследователь исходя из своих целей использует свой оригинальный набор компетенций и свои методы оценивания. Спектр работ, так или иначе связанных с компетенциями, необычайно широк, и условно исследования последних лет можно разбить на три основных направления.

Первое посвящено вопросам, связанным с разнообразными проблемами, возникающими при введении компетентностного подхода в школах и вузах, а также формированием необходимого набора компетенций студентов и преподавателей при проведении конкретного исследования.

J. Gervais [2] отмечает, что обучение, основанное на компетентности (competency-based education, CBE), является одной из моделей, пользующихся популярностью среди многих академических учреждений, поскольку оно связывает теорию с практикой. По этой причине образовательные программы США пытаются найти инновационные способы измерения результатов обучения учащихся. Основная трудность обусловлена отсутствием стандартного определения образования, основанного на компетенциях, и общественного согласия относительно критериев, которыми можно оценивать ту или иную модель образования. Автор также указывает на тот факт, что с течением времени меняется и терминология, что приводит к возникновению противоречий в осмыслении основных понятий CBE. J. Gervais определяет CBE как ориентированный на результат подход к образованию, который включает в себя методы преподавания и усилия по оценке, предназначенные для оценки мастерства обучения учащимися посредством демонстрации ими знаний, отношений, ценностей, навыков и поведения, необходимых для получения степени. M. H. Chiu и J. W. Lin [3] подчеркивают важность моделирования компетенций, а также отмечают необходимость разработки соответствующих инструментов для оценки процессов и продуктов моделирования учащихся. Кроме этого, указывается на необходимость разработки соответствующих практических

инструментов для получения формализованной оценки результатов моделирования. При этом А. V. Sanchez и М. P. Ruiz [4] обращают внимание на то, что модели, созданные на общих компетенциях, выглядят одинаково, несмотря на то что они разрабатывались для разных должностей, функций или организаций. Таким образом, использование в модели только общих компетенций может привести к такому же общему результату. М. А. Camrion обращает внимание на необходимость использования системного подхода при анализе информации о компетенциях и создании компетентностных моделей [5].

М. Н. Chiu и W. L. Wu [6] предлагают моделировать развитие компетенции студентов при помощи «кластического подхода», который широко используется в биологии. В рамках этого очень интересного подхода знания выстраиваются в некий аналог эволюционного дерева, и это позволяет анализировать траектории обучения основным научным концепциям в разных классах. На основе проведенного исследования с большим количеством участников авторы делают вывод, что «этот новый подход демонстрирует основанное на фактах представление концептуальных и эволюционных путей, которое может точно определить, какие концепции следует изучать раньше других, и поддержать развитие наукоподобных ментальных моделей научных концепций» [6]. В работе отмечается, что при выстраивании модели обучения очень важно учитывать культурные и языковые факторы. О необходимости при формировании компетенций учитывать дополнительные факторы отмечается во многих работах. Так, X. Lu и G. Kaiser обосновывают необходимость включать в качестве дополнительной компетенции креативность, которая играет важную роль на многочисленных этапах процесса математического моделирования [7]. Авторами был разработан и внедрен новый инструмент и разработаны критерии для оценки креативности подходов учащихся к решению задач моделирования, а именно полезность, беглость и оригинальность. R. Leikin и H. Elgrably рассматривают креативность как один из основных когнитивных навыков, которые необходимо развивать как у учителей, так и у учащихся [8]. На проблемы практической реализации компетентностно-ориентированного подхода в университетских курсах указывают L. Zaitseva и B. Misnevs [9], выявляя возникающие проблемы такого перехода на примере внедрения программ Software Engineering в двух латвийских технических университетах. В статье описываются определение и практическая оценка компетенций по программной инженерии в существующих программах бакалавриата и магистратуры [9].

Достаточно широкое развитие получили исследования, посвященные созданию методов оценивания специализированных компетенций и разработке методик повышения этих компетенций при подготовке специалистов, не связанных непосредственно с образованием. R. Pramilaа [10] отмечает, что теория обучения должна сочетать традиционное и компетентностно-ориентированное обучение, а U. Lillevali и M. Taks подчеркивают важность целостного взгляда и системного подхода в создании модели компетенции [11]. M. R. Matthews указывает на большую роль, которую играют во всем мире мо-

дели образовательного процесса и использование моделей в образовательной деятельности, особенно в естественных науках [12]. F. Pariafsai и S. Pariafsai подробно исследовали вопросы, связанные с управлением компетенциями и методами, применяемыми при классификации компетенций. Авторами был проведен систематический обзор литературы Американского общества инженеров-строителей, опубликованной за последние три десятилетия. Результаты контент-анализа показали, что для классификации компетенций в выбранных источниках преимущественно использовались методы сбора информации «обзор» и «точка зрения авторов», тогда как три метода – «факторный анализ», «интервью/совещание» и «анкета/опрос» – использовались редко. Были определены наиболее распространенные классификации, рассмотрены сходства и различия между ними [13].

Достаточно большое место занимают работы, посвященные оцениванию компетенций не только студентов, но и преподавателей. В работе О. М. Замятиной [14] предложена матрица компетенций современного педагога, где приведено соответствие между компетенциями и ключевыми навыками, которые, по мнению автора, должен развивать в себе любой современный человек. Именно со скептическим отношением учителей к СВЕ в рамках традиционной работы связывают затруднения введения компетентностного подхода в обучении в школах Италии S. Giaffredo, L. Mich, M. Ronchetti [15]. При этом, как показали проведенные авторами исследования, использование проектного метода обучения побуждает учителей применять компетентностный подход, но при условии их участия в формулировании выбранных компетенций.

A. D. Bartlett с коллегами провели обзор литературных данных и систематизировали результаты различных исследований, относящихся к выявлению и оцениванию компетенций педагогов медицинских институтов [16]. С использованием экспертных методов был определен набор из 17 компетенций. При измерении эффективности компетенций наставников применялся совместный анализ как оценок подопечных, так и самооценок самих наставников, в то время как экзаменационные успехи обучаемых рассматривались в качестве дополнительного метода оценивания качества обучения [16]. С этой же целью – определение набора компетенций, необходимого для наставников из числа практикующих врачей, – было проведено исследование D. Brink и др. [17]. Используя метод Дельфи с привлечением большого количества экспертов, авторы выделили 24 желательных компетенции, разбитые на 5 доменов.

Второе направление связано с разработкой методов оценивания уровня сформированности компетенций. Отсутствие теоретических обоснований проведения педагогических измерений и единой разработанной методологии оценивания и формирования компетенций породило множество подходов их оценивания. Об этом пишет Н. Ф. Ефремова, подчеркивая, что мы не можем сейчас говорить об измерении компетенций, а только об их приблизительном оценивании [18]. Есть отчетливое понимание того, что при оценивании УСК нельзя ограничиваться только формальными показателями. Как отмечается в

работе Л. Д. Алексеевой и О. Н. Кандеровой, при определении прогресса студентов необходимо понимать важность отслеживания достижений студентов не только по результатам сессии и контрольных точек, но с использованием других методов оценивания – рейтингового плана и рейтинговых оценок [19]. Л. В. Шкерина, М. Б. Шашкина и О. А. Табинова предлагают для оценивания компетенций студентов применять систему тестовых и проектных заданий, а полученные результаты использовать при создании системы мониторинга компетенций студентов [20]. Авторы провели диагностику семи предметных компетенций студентов – будущих учителей математики по трем составляющим компонентам: когнитивному, аксиологическому, праксиологическому – и выявили затруднения, связанные со способностью к решению математических задач функционального, геометрического, вероятностного содержания, а также с личностным, социальным и практическим контекстом. Проведенное исследование, по мнению авторов, позволяет говорить о перспективности выявления и преодоления профессиональных дефицитов учителя на этапе обучения в вузе [20].

Разрабатываются модели оценивания компетенций на основе применения различных современных математических методов. В работе О. С. Никульчева с соавторами описывается векторная модель компетенций выпускника, которая позволяет распределять студентов по заранее определенному количеству групп и при проецировании этих групп на двумерное пространство дает возможность видеть, насколько данные кластеры близки к эталону [21]. А. А. Фомичев и З. Ю. Филиппова [22] для оценки конкурентоспособности выпускника на рынке труда при нахождении уровней сформированности компетенций предлагают использовать методы нечеткой логики, отмечая, что используемые показатели не всегда можно оценивать количественными шкалами. Выбранный алгоритм, по мнению авторов, наиболее подходит для решения задачи оценивания УСК, поскольку он адекватно отражает особенности рассуждения преподавателя, оценивающего качественные параметры результатов студентов. С. А. Сафонцева и О. В. Черных [23] предлагают для оценивания компетенций отдельных учебных дисциплин применять метод экспертных оценок при выявлении значимости предметов внутри модуля дисциплины. В модели используются весовые коэффициенты значимости того или иного элемента. И. Б. Елтунова [24] в своей статье предлагает модель оценивания профессиональных компетенций студентов университета, базирующуюся на широком спектре оценочных средств. Предлагается разделять внешнее оценивание, внутреннее оценивание и самооценку, опираясь на текущие оценки, контрольные точки и портфолио студента.

В ряде работ при оценивании общей компетентности специалиста предпринималась попытка учета социально-демографических факторов и его уровня мотивации. Так в статье L. Heldakova, M. Durkovska описывается взаимосвязь между данными факторами на базе исследования в школах Венгрии [25].

В работе О. О. Мартыненко с коллегами [26] подчеркивается важность того момента, что при оценивании УСК надо понимать, что компетенции проявляются только в действии, в процессе выполнения заданий. Поэтому реальный уровень компетенций можно выявить только при создании ситуации реальной работы с погружением в нее обучающегося. Для этого предполагается минимизировать аудиторное время и увеличить количество практической работы на финальном этапе обучения. Также рекомендуется оценивание студента руководителем практики при помощи опросника как до, так и после прохождения практики. Эта же тема широко развивается Г. И. Ибрагимовым и Е. М. Ибрагимовой, которые также считают, что, кроме знаний, умений и навыков, компетенции включают еще мотивационную (ценностно-смысловую) составляющую, характеризующую отношение личности к деятельности: «Выскажем нашу точку зрения относительно предмета оценки компетенций. В соответствии с нормативными требованиями планируемые результаты образования включают две группы: 1) результаты освоения образовательной программы (т. е. компетенции обучающихся – основные, требуемые ФГОС, и дополнительные, устанавливаемые организацией); 2) результаты обучения по каждой дисциплине (модулю) и практике (т. е. знания, умения, навыки и (или) опыт деятельности), характеризующие этапы формирования компетенций и обеспечивающие достижение планируемых результатов освоения образовательной программы. Это позволяет четко разделить место знаний, умений и навыков, с одной стороны, и компетенций – с другой» [27]. Основываясь на своем опыте и с учетом особенности процесса оценки компетенций предлагается использовать в качестве диагностического средства «индивидуальные диагностические карты», в которых отражаются все этапы формирования составных компонентов компетенции от курса к курсу, от дисциплины к дисциплине, что позволяет получить динамическую модель компетенции. При этом отмечается, что этот подход особенно эффективен в части оценки некогнитивных компонентов компетенции (мотивационного, (ценностно-смыслового), деятельностного). На важность использовать процедуру самооценивания при нахождении компетенций также указывает в своей работе М. Karhumäki [28]. А. Alwast и К. Vorhölter проанализировали возможность использования для оценивания компетенции учителей в области математического моделирования разработанного «видеоинструмента» [29]. Проведенные авторами исследования на валидность полученных результатов с помощью различных экспертных оценок позволили сделать вывод об удовлетворительной достоверности применения данной методики. F. Hauser, R. Reuter и J. Mottok указывают на необходимость при разработке опросника для измерения исследовательских компетенций студентов вузов уделять внимание этическим вопросам [30]. По мнению авторов, анкета для измерения прогресса студентов в приобретении знаний и методов, необходимых для работы в качестве ученого в различных областях исследований, должна быть более ориентирована на практику.

Надо отметить, что многие исследователи указывают на необходимость разрабатывать методы оценки компетенций для преподавателей, а не только для студентов и школьников. R. Brodersen и B. Randel отмечают, что эффективность обучения в значительной степени зависит от способности преподавателей, используя при этом различные приемы, точно оценивать компетентность студентов, и эта компетенция является критически важной компетенцией самого преподавателя [31]. Из недавних публикаций необходимо отметить статью A. Redman, A. Wiek и M. Barth, в которой проведен систематический обзор публикаций до конца 2019 года, посвященный описанию методов оценивания компетенций студентов в области устойчивого развития [32]. Анализ основных особенностей, сильных и слабых сторон изученных методов позволил авторам предложить типологию из восьми способов нахождения оценки УСК, которые, в свою очередь, подразделяются на три метатипа: самовосприятие, наблюдение и подходы, основанные на тестировании. Упомянутые выше работы демонстрируют необычайно широкий спектр подходов к оцениванию УСК студентов, преподавателей и дисциплин с использованием как современных математических методов, так и годами наработанных эмпирических приемов и средств. В этой связи кажется неувидительным что в последнее десятилетие неуклонно растет количество работ в области *аналитики обучения* (Learning Analytics, LA). На наш взгляд, это связано с естественным желанием ученых и практиков не только перейти от качественного описания на уровень количественного оценивания, но и придать системный, основательный характер области педагогических измерений. Не последнюю роль при этом сыграло и играет стремление в современных исследованиях использовать Big Data.

Аналитика обучения (LA) включает в себя измерение, сбор, анализ и представление данных об учащих с целью более глубокого понимания образовательного процесса, а также оптимизации условий обучения. Исследования в этой области основываются на идеях интеллектуального анализа процессов, обработки данных, поиска информации, обучения с использованием технологий интеллектуального анализа образовательных данных и визуализации результатов. Современные методы извлечения информации из эмпирических данных, включая методы многомерной статистики, предоставляют широкий простор для создания собственного набора инструментов анализа, адаптированного к конкретному исследованию. Учитывая колоссальное разнообразие педагогических задач, можно предположить, что дальнейшее развитие LA будет идти в направлении создания небольшого множества стандартных (оптимальных) наборов методов сбора информации, ее обработки, получения и интерпретации результатов. Идея стандартизации оценок методов LA обсуждается в работе M. Scheffel с коллегами, где предлагается разрабатывать показатели качества для анализа образовательного процесса, которые помогут в дальнейшем стандартизировать оценку инструментов LA [33]. Авторы отмечают, что использование LA может быть полезно как учащимся, так и преподавателям, и представляют свою версию системы, содержащую пять критериев

и показателей качества для измерения и сравнения влияния LA на образовательную практику. Анализу современного состояния LA посвящено много работ. Так, J. T. Avella, M. Kebritchi, S. G. Nunn и T. Kanai отмечают, что LA является многообещающей развивающейся областью, однако есть сложности внедрения в практическую деятельность вузовских работников методов LA, вызванных междисциплинарным характером этого направления. Для решения этой проблемы авторами был осуществлен системный обзор литературы, в котором проведена классификация методов, достоинств и проблем использования LA в высшем образовании. Анализ используемых LA методов, по мнению авторов, может и должен помочь создавать новые курсы, разрабатывать учебные программы, оценивать результаты обучения студентов, а внедрение LA в высшее образование будет способствовать улучшению преподавания в вузах [34].

Потенциальные преимущества аналитики обучения LA для повышения успеваемости студентов, прогнозирования успехов студентов и улучшения практики преподавания и обучения все чаще признаются в высшем образовании. Однако, как отмечают A. Sh. Alzahrani и др. [35], внедрение LA в высших учебных заведениях на сегодняшний день остается спорадическим и преимущественно небольшим по масштабу из-за ряда социально-технических проблем. Авторы попытались разобраться с этими проблемами, проведя свое исследование, которое было основано на серии интервью с руководителями высших учебных заведений, которые далее были тематически проанализированы с использованием возможностей эпистемического сетевого анализа.

P. Leitner, M. Khalil и M. Ebner [36] представили состояние аналитики обучения LA в сфере высшего образования за последние пять лет до момента опубликования. В общей сложности авторы провели анализ около 100 статей, в которых представлены различные методы, используемые в исследованиях и связанных с ними проектах, а также сформулированы наиболее перспективные будущие направления. Исследование, проведенное M. A. Vamiah, S. N. Brohi, B. V. Rad, представляет собой углубленный обзор технологии больших данных (Big Data Technologies, BDT) с целью демонстрации преимуществ при их внедрении в область образования [37]. BDT играет важную роль в оптимизации образовательного процесса и способствует повышению качества образования. Однако, как отмечают авторы, несмотря на то что BDT предлагает значительные возможности для улучшения образования, существует ряд проблем, связанных с его полным внедрением, таких как обработка и хранение данных, безопасность, конфиденциальность, этика, нехватка квалифицированных специалистов. На широкие возможности, предоставляемые социальными сетями при разработке новых форм оценки образования, обращают внимание S. Ray и M. Saeed, полагая, что именно такая форма обеспечивает получение анонимного и гибкого выражения мнений студентов [38]. А анализ этих почти истинных обратных связей даст представление о том, что действительно думают студенты о системе образования. Авторы считают, что внедрение методов LA и BD ускорит появление новых разработок в области конфиден-

циальности и этики и тем самым ускорит процесс столь необходимой реформы образования [38].

Проведенный краткий обзор позволяет сделать вывод, что в образовательной среде есть понимание того, что появление компетентностного подхода является естественным шагом, который отражает реакцию общества на возникшие новые требования к качеству обучения. Однако до сих пор (и это отмечается многими исследователями) нет общей концепции построения системы оценивания компетенций.

Методология, материалы и методы

Принципы организации системы «модель специалиста»

Предлагаемый в данной работе подход к построению компетентностной модели специалиста основан на понимании того, что уровень сформированности компетенций (УСК) является результатом совместного действия процесса обучения, внешней среды и, конечно, природных данных человека (Е. О. Беляева, С. Г. Катаев, Т. С. Перон, Е. В. Константинова [39]). Иными словами, с известными оговорками человек может быть охарактеризован набором факторов разной природы, что и приводит к необходимости создания именно мультифакторной модели студента, позволяющей не только оценивать и анализировать уровни сформированности профессиональных компетенций, но и находить латентные связи между различными факторами.

Фактически речь идет о *принципах* построения модели будущего специалиста, которая должна давать возможность, в частности, прогнозировать прогресс в обучении студента в сочетании с его профессиональными планами. При условиях регулярного мониторинга модель должна позволять не только получать в динамике многогранные личностные портреты студентов, но и формулировать рекомендации по дополнительному/факультативному обучению для студентов, нацеленных на работу в сфере образования с учетом их личностные характеристики. Создание такого рода работоспособной модели требует решения нескольких задач:

- 1) разработка методики сбора первичной информации;
- 2) создание метода оценивания личностных факторов и уровней сформированности компетенций;
- 3) определение способа нахождения связей между различными факторами;
- 4) разработка методики интерпретации полученных результатов.

Ранее К. С. Катаевым была предложена модель принятия решения индивидом с учетом личностных факторов различной природы, в которой также учитывались эвристические факторы, некие человеческие предпочтения, принципы, напрямую связанные с типом принимаемого решения [40; 41]. При этом под моделью индивида понимался многогранный усредненный по группе портрет близких по свойствам респондентов. Было сформулировано понятие «*пространство решений*» и определено понятие *комплексного решения* – некоего набора подрешений, из которых и строится результирующий образ

решения. В 2014 г. в ТГПУ Е. О. Алексеева и С. Г. Катаев разработали компетентностную модель специалиста [42].

Предлагаемый в данной работе метод построения комплексной модели выпускника педагогического вуза представляет собой синтез двух вышеуказанных подходов. Предполагается, что при выборе решения человек оперирует не только явными фактами, касающимися данного решения и окружающей обстановки, также на него воздействует большой набор факторов как внешних (воздействие среды), так и внутренних (свойства человеческой личности, включая и свои компетенции). Таким образом, говоря о решении в области профессиональной деятельности, мы подразумеваем, что индивид стремится к некоему абстрактному образу профессии, т. е. выбирает некий набор свойств этой должности [42].

Структура модели специалиста

Все необходимые для модели факторы разделены на 3 пространства: пространство личностных характеристик Ω_c ; пространство решений-альтернатив Ω_r ; пространство свойств среды Ω_o . При этом каждое пространство содержит свои наборы факторов, разбитые для удобства на блоки. Структурная схема модели приведена на рис. 1.

1. Пространство личностных характеристик Ω_c – факторы природы человека – как прирожденные, так и приобретенные. В данном пространстве находятся разделенные на три блока формализованные факторы человеческой природы, которые будем называть личностными:

1) постоянные факторы (Ф). В этот блок входят факторы социально-демографической природы;

2) переменные факторы (Ψ). В этот тип входят факторы, которые описывают психологическую природу человека, его психологический портрет. Они влияют на любое решение человека вне зависимости от области деятельности;

3) прикладные факторы (С). В этот блок попадают факторы, которые отбираются под конкретную задачу. Они зависят от области применения и напрямую влияют на решения человека, его тактику и стратегию. В данном случае прикладными факторами являются профессиональные компетенции будущего преподавателя. Оценка этих компетенций должна выявляться как при помощи самооценки самих студентов, так и при помощи внешней оценки – тестирования и оценки преподавателей.

2. Пространство решений-альтернатив Ω_r включает в себя принимаемые человеком решения. В данной модели предполагается, что решение индивида многогранно и его можно представить как комплекс из некоторого набора подрешений. Таким образом, можно сказать, что в пространство решений входят элементы решения, из которых можно строить стратегии индивида при принятии решения.

3. Пространство свойств среды Ω_o содержит факторы, характеризующие социум, государство, природные факторы и т. д. К данному простран-

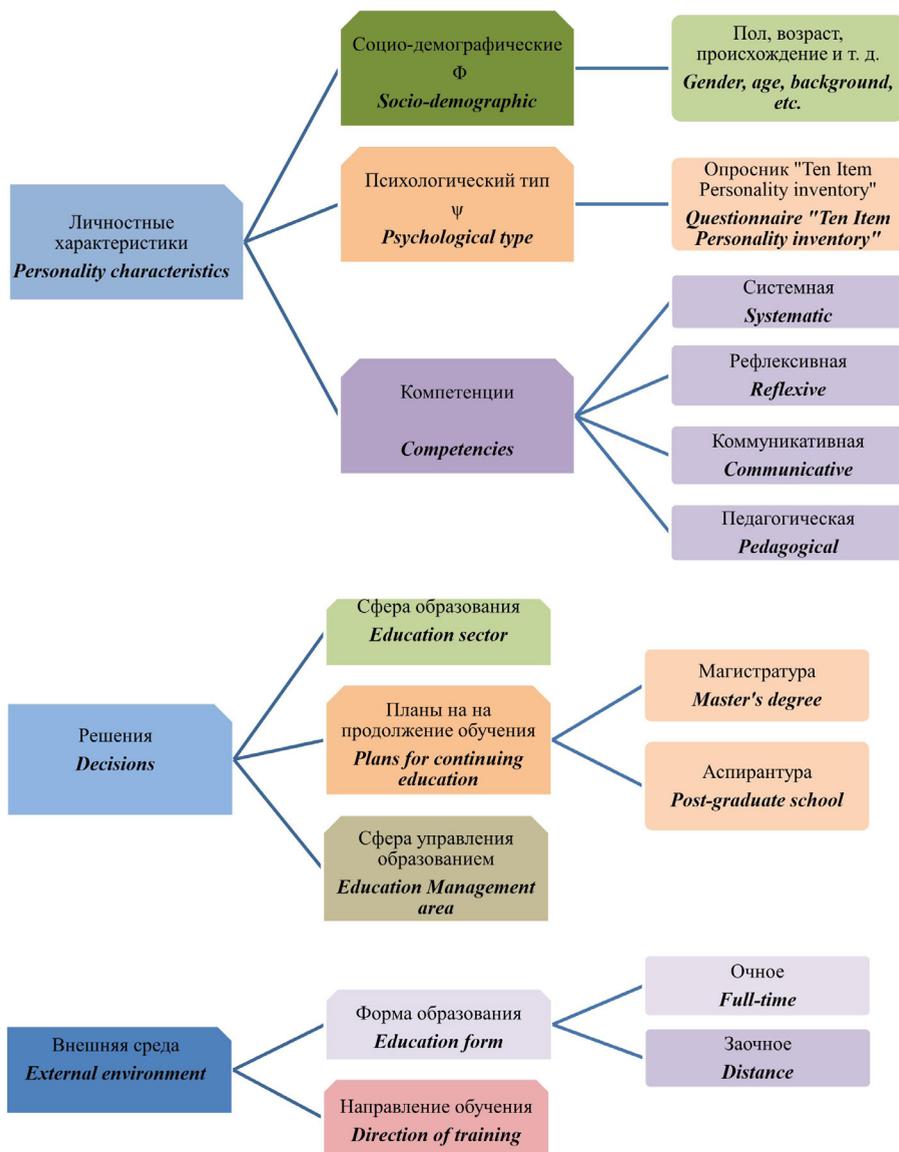


Рис. 1. Структурная схема модели
Fig. 1. Structural diagram of the model

ству относятся факторы, описывающие состояние среды на момент принятия решения человеком, а также состояние среды в прошлом и прогнозы на будущее. Выбор факторов для этого пространства, для введения его в модель, зависит от области приложения, в которой принимается решение. В это пространство могут входить факторы разной природы. В частности, факторами среды можно считать некоторые важные характеристики вуза, в котором проходит обучение студент.

Каждый фактор перечисленных пространств задается в своей шкале значений. Шкалы могут быть количественными или порядковыми, количество возможных значений каждого фактора определяется исследователем, но в любом случае они должны быть ранжированы. Конкретные значения факторов определяются из обработки результатов опроса респондентов. В результате каждый респондент представляется точкой в соответствующих многомерных пространствах.

По мнению авторов, такой подход к организации данных является гибким и достаточно полным. На самом деле есть возможность анализировать каждый блок по отдельности и совместно, выбирая факторы из разных пространств, вводить новые блоки или пространства факторов, ориентированные на (возможно новую) цель исследования, без изменения остальных.

Алгоритм реализации подхода к построению модели специалиста – выпускника педагогического вуза

Далее в качестве примера приводится конкретный вариант разработанной мультифакторной модели специалиста – выпускника педагогического вуза, а также полученные результаты и их интерпретация. Как уже было отмечено выше, подход подразумевает последовательное выполнение ряда этапов:

1. Выделение множества факторов и разделение их на пространства Ω_s , Ω_p , Ω_o .
2. Сбор первичных данных.
3. Обработка данных и получение количественных характеристик.
4. Нахождение в характеристиках явных и скрытых закономерностей.
5. Визуализация и интерпретация полученных результатов.

Выделение факторов

Исходя из цели исследования были отобраны следующие факторы:

1. Пространство личностных характеристик Ω_s :

Постоянные факторы (Ф). В этот блок входят факторы социально-демографической природы: пол, возраст, профессия, этап жизни семьи, род занятий, экономическое положение.

Переменные факторы (Ψ). В качестве инструмента определения психологического портрета предлагаются пятифакторная теория личности [43] и личностный опросник Ten Item Personality Inventory, который является одной из самых популярных коротких методик описания психологического портрета (авторы русской адаптации – А. С. Сергеева и др. [44]). Обработка ответов

на эти вопросы позволяет получить интегральные значения, характеристики каждого респондента по пяти шкалам: К1 «нейротизм», К2 «экстраверсия», К3 «открытость опыту», К4 «согласие», К5 «надежность». Будем называть эти характеристики уровнями психологических шкал (УПШ). Значения УПШ лежат в пределах от 0 до 10.

Прикладные факторы (С). В данном случае прикладными факторами являются профессиональные компетенции будущего преподавателя. Оценка этих компетенций должна выявляться как при помощи самооценки самих студентов, так и при помощи внешней оценки – тестирования и оценки преподавателей. В данной работе были выбраны следующие обобщенные (блочные) компетенции:

- 1) универсальный (системный, С1) блок характеризует уровень системного мышления человека, его способность к аналитике. Человек с развитым первым блоком скорее теоретик, нежели практик;
- 2) информационный (рефлексивный, С2) блок указывает на способность реализовывать на практике идеи, проекты (не обязательно свои). Человек с развитым вторым блоком скорее практик;
- 3) социальный (коммуникативный, С3) блок характеризует коммуникативные и отчасти лидерские способности. Человек с развитым третьим блоком стремится работать среди людей и умеет управлять людьми;
- 4) профессиональный (педагогический, С4) блок определяет уровень профессиональных компетенций. Человек, обладающий хорошо сформированными компетенциями этого блока, умеет работать, способен развиваться, совершенствоваться, может пользоваться своими знаниями (компетенциями).

Количество обобщенных компетенций, принципы и процедура их формирования подробно изложена в работе [42].

Опираясь на данное описание блочных компетенций, мы можем представить профессиональный функционал той или иной педагогической профессии как набор показателей, некую совокупность численных значений соответствующих усредненных блочных компетенций.

Для определения УСК использовался набор из 18 вопросов-индикаторов, которые были выбраны методом экспертной оценки с учетом результатов проведенного факторного анализа. Ответы на вопросы фиксировались в порядковой шкале. Значения УСК, так же как и УПШ, лежат в пределах от 0 до 10.

2. Пространство решений-альтернатив Ω_r .

В данной работе мы рассматриваем решения следующих типов:

- Я не собираюсь работать в сфере образования.
- Я хочу стать учителем в средней школе, преподавателем в училище, техникуме или вузе.
- Я хотел бы работать в образовательном учреждении, но не преподавателем.
- Я заинтересован в работе в органах управления образованием.
- Я планирую продолжить обучение в магистратуре/аспирантуре.
- Возможно, я прекращу обучение в вузе или перейду в другой университет

Методика сбора данных

Методом сбора данных в данной модели является онлайн-анкетирование. Исследователь составляет опросник, содержащий выбранные исследователем факторы как из пространства личностных факторов, так и из пространства решений. Вопросы формулируются таким образом, чтобы в дальнейшем ответы легко было формализовать, привести к нужной шкале и ранжировать. В результате данные каждого блока представляют собой матрицу типа «объект – свойство», содержащую N строк (число респондентов) и M столбцов (количество признаков или факторов). Так, в блоке решений количество признаков равно 6, в переменном блоке (Y) – 10, а в прикладном блоке (C) – 18.

Обработка данных и получение количественных характеристик

Для нахождения УСК был использован адаптированный индикаторный метод оценивания компетенций, разработанный Ю. О. Лобода, Е. А. Хомяковой и С. Г. Катаевым [45]. Главная идея этого метода состоит в том, что УСК проявляются в индикаторах. Определяя посредством тестирования значения индикаторов, можно рассчитать величину каждой компетенции. Индикаторы – это вопросы, сформулированные таким образом, чтобы они давали вклад (проявлялись) в разных обобщенных компетенциях [46]. Рассчитав УСК, мы тем самым сжимаем информацию. После этой процедуры каждому респонденту ставится в соответствие вместо 18 только 4 признака – УСК.

Кластеризация. Нахождение латентных связей

Далее проводится кластерный анализ полученных данных отдельно по каждому блоку C и Ψ из пространства личностных характеристик. В результате получаются таксоны (классы) разного наполнения. Каждый класс K_i содержит студентов с близкими психологическими характеристиками (блок Ψ), классы C_i включают в себя студентов, обладающих схожими УСК (блок C). Блоки, содержащие социодемографические факторы и принимаемые решения (Ω_p), рассматривались только в качестве дополнительных – информационных.

Таким образом, каждый класс C_i и K_i характеризуемый своим набором значений психологических факторов УПШ и УСК, представляет собой своеобразный усредненный портрет соответствующей группы студентов. Надо заметить, что одномерное пространство альтернатив в нашей задаче – сделанный или предполагаемый выбор – является только проекцией многомерного пространства подрешений-факторов: зарплата, количество рабочих часов, карьерный потенциал, перспективы повышения зарплаты, чувство удовлетворения от работы, уважение к профессии в обществе и т. д.

Иными словами, весь объем многомерного пространства подрешений можно разбить на множество непересекающихся подобъемов, каждому из которых соответствует определенная альтернатива. Ясно, что есть определенная, пусть и косвенная, связь между выбором профессии и факторами, исследуемыми в данной работе. Нахождение таких латентных связей и составляет одну из важнейших задач, которую можно решать в рамках предлагаемого подхода.

Результаты исследования и их обсуждение

Предлагаемый подход был апробирован на материале, полученном в результате онлайн опроса студентов ФМФ ТГПУ в 2020 г. В исследовании приняло участие 189 человек с 1-го по 5-й курс. Таким образом, приводимые ниже результаты получены из анализа данных самооценки студентов.

В результате кластеризации для каждого курса был получен набор классов, сформированный по разным блокам пространства личностных характеристик, т. е. группы по УПШ и УСК.

На последующих рисунках приведены примеры визуализации полученных результатов. Так, на рис. 2 помещены нормированные на единицу значения УСК. Видно, что наблюдается тенденция роста УСК от курса к курсу. Выпадает из этого тренда 4-й курс. Является ли это наблюдение заслуживающим внимания фактом или это случайность, можно будет выяснить только после проведения дополнительных исследований. На рис. 3 приводятся результаты кластеризации студентов 4-го курса по компетентностному блоку. Распределение исходной информации по блокам и нахождение кластеров позволяет выделять интервалы по компетентностным и психологическим шкалам, которые соответствуют студентам, выбравшим одну и ту же профессию.

Так, особенный интерес представляют наиболее многочисленные по факту группы, выбравших профессию учителя («учителя») и работу в сфере управления («управленцы»). Рис. 4 иллюстрирует отношение студентов к перспективе связать свою жизнь с преподаванием для разных курсов ФМФ.

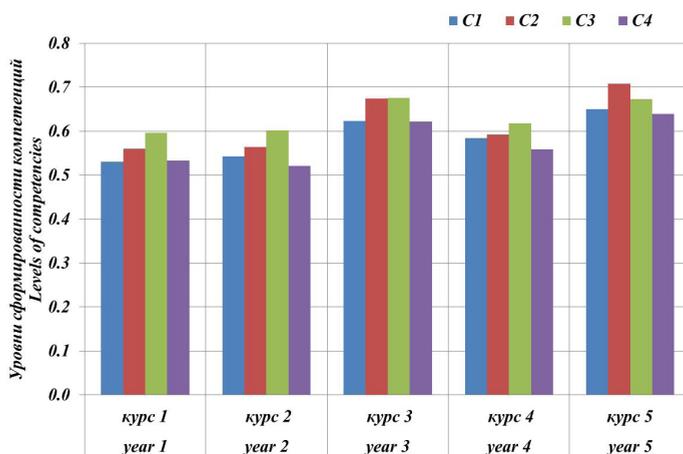


Рис. 2. Показатели уровней сформированности блочных компетенций для каждого курса ФМФ

Fig. 2. Indicators of the levels of formation of block competencies for each course at Physics and Mathematics Faculty

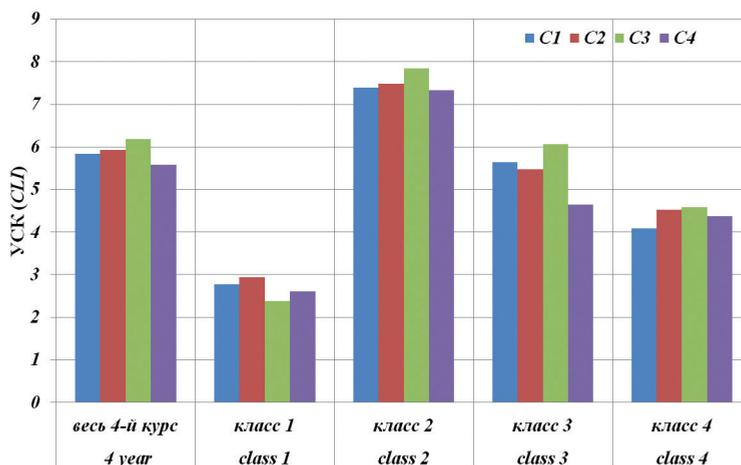


Рис. 3. Показатели УСК для выделенных классов (4-й курс ФМФ)

Fig. 3. Competency level indicators (CLI) for selected classes (year 4 at Physics and Mathematics Faculty)

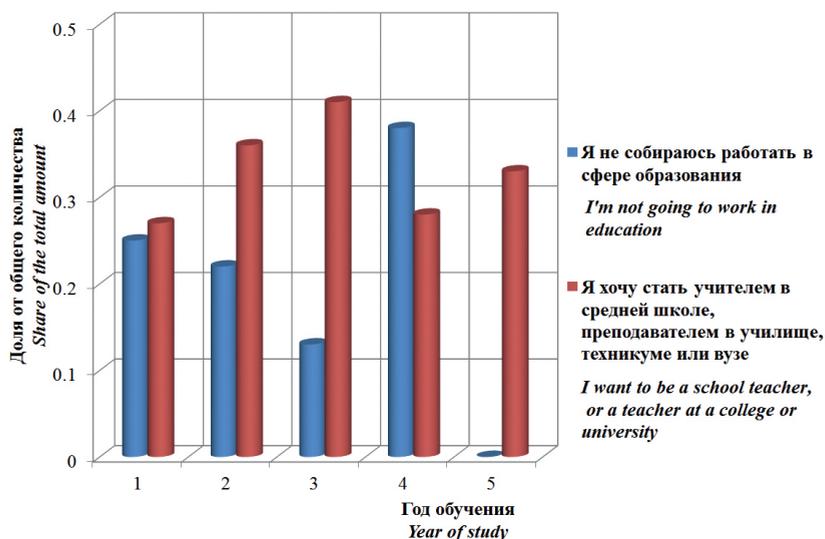


Рис. 4. Отношение студентов к перспективе работы в сфере образования

Fig. 4. The attitude of students to the prospect of working in the field of education

Связь между УПШ и УСК студентов 1–5 курсов, выбравших профессию учителя (группа «учителя»), представлена на рис. 5.

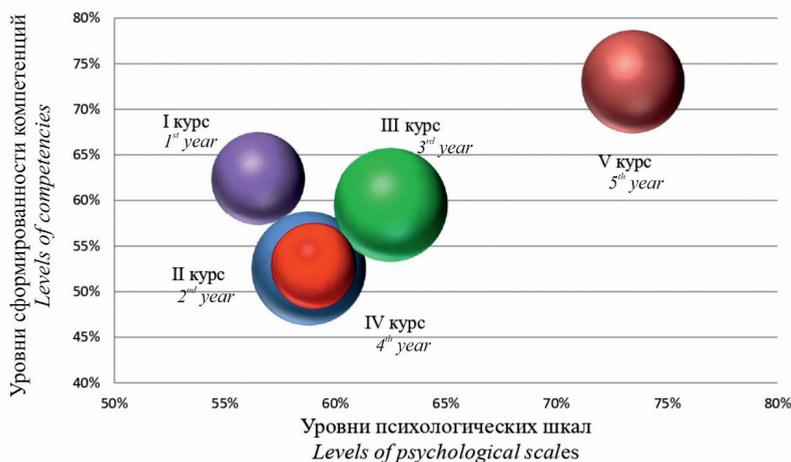


Рис. 5. Средние значения УПШ и УСК для группы «учителя». Размер шариков отражает количество студентов в классе

Fig. 5. Average values of the level of psychological (SPS) parameters and competency level for the "teachers" group. The size of the balloons reflects the number of students in the class

На рис. 6 в осях УСК и УПШ для сравнения приводится распределение классов «учителя» и «управленцы» с 1-го по 5 курс. Видно, что УСК «управленцев» находятся на примерно том же уровне для всех курсов, а УПШ уверенно возрастает

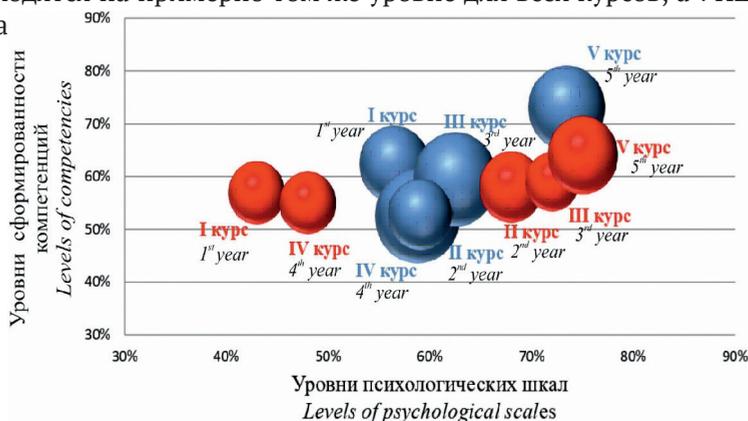


Рис. 6. Результаты распределения групп по уровням сформированности компетенций и значениям психологических шкал с 1 по 5 курс. Голубые шарик – группа «учителя», красные – «управленцы». Размер шариков отражает количество студентов в классе

Fig. 6. The results of the distribution of groups according to the levels of competency formation and the values of psychological scales from 1st to 5th year of study. Blue balls are a group of "teachers", red – "managers". The size of the balloons reflects the number of students in the class

Обсуждение результатов

Рассмотрим в качестве примера интерпретацию результатов совместного анализа всех блоков для двух классов 4-го курса, полученных при кластеризации по УСК (см. рис. 3). Все показатели УСК и УПШ приведены в процентах от максимального значения.

Класс 1 (class 1). Класс содержит 5 человек. Все – приехавшие в Томск из других мест девушки. У класса самый низкий показатель среднего значения УСК – 25 %. Распределение УПШ представлено на рис. 7. Обращают на себя внимание высокое значение шкалы «нейротизм» (57,5 %) и низкий показатель шкалы «экстраверсия» (32,5 %). Большие значения нейротизма характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в отчаяние и депрессию. У них, как правило, занижена самооценка.



Рис 7. Диаграмма УПШ в процентах для 1-го класса 4-го курса ФМФ

Fig. 7. SPS diagram in percent for the 1st grade of the 4th year of study at Physics and Mathematics Faculty

С учетом низкого среднего значения по шкале «экстраверсия», что также свидетельствует о низкой уверенности в себе, закономерно, что у этого класса и низкая самооценка своих компетенций.

Класс 2 (class 2). В нем 18 человек. Самый высокий средний УСК – 75 %. Распределение УПШ в процентах от максимального значения представлено на рис. 8. Девушек – 10 человек, юношей – 8; все жители России; примерно половина из Томска. Почти половина класса, 44 % (8 человек) намереваются продолжить свое обучение в магистратуре, 17 % (3 человека) – пойти работать преподавателем.

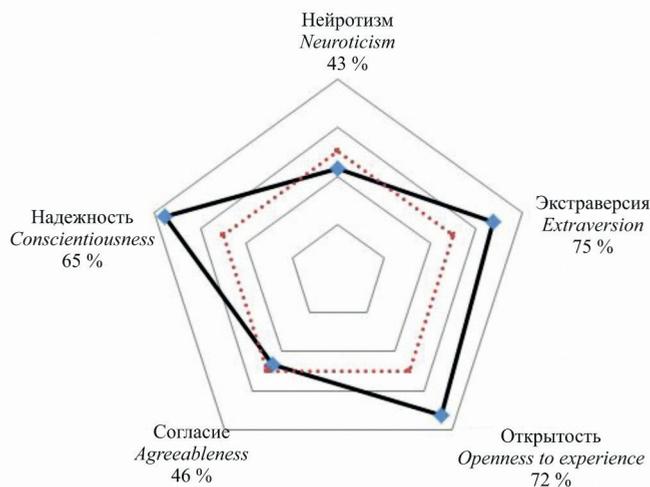


Рис 8. Диаграмма УПШ в процентах для 2-го класса 4-го курса ФМФ

Fig. 8. SPS diagram in percent for the 2nd grade of the 4th year of study at Physics and Mathematics Faculty

Здесь также наблюдается хорошая корреляция между УПШ и УСК. Низкий уровень тревожности (шкала «нейротизм») в сочетании с высоким уровнем уверенности в себе (шкала «экстраверсия»), а также высокие показатели по другим шкалам объясняют высокую результирующую самооценку всех своих компетенций. Реалистичный взгляд на жизнь, уверенность в своих силах, понимание своего будущего места в жизни обуславливает и выбор – магистратура или преподавание в школе.

Анализ результатов исследования позволяет сделать и другие наблюдения.

1. Выявлена общая тенденция к повышению уровня тревожности от курса к курсу. Это позволяет сделать вывод, что общая озабоченность и тревожность к выпуску у студентов растет. Это вполне объяснимо, поскольку будущие выпускники ожидают с работой в общеобразовательных учреждениях появление достаточного пласта проблем. В любом случае администрации вуза желательно контролировать настроения студентов на последних курсах.

2. Обнаружена и корреляция между сельским происхождением и повышенной относительно больших городов готовностью к выбору профессии учителя – можно говорить о ранней ориентации таких студентов к работе в школе.

3. У многих студентов есть понимание сложности преподавательской работы, но они готовы работать на управленческих должностях в системе образования, полагая, что такая работа избавлена от стрессов и сложности в коммуникации. При этом действительно у студентов, выбирающих такую карьеру, уровень психологических шкал, отвечающих за общение, ниже, чем у тех, кто готов работать в школе или в вузе.

На наш взгляд, использование для нахождения УСК именно самооценки студентов является важным, поскольку преподаватель в состоянии определить только преимущественно «знаниевую» компоненту компетенции, а сам студент вкладывает в оценку собственное понимание своего уровня, и косвенно в ней отражаются и психологические факторы. По этой причине при самооценке УСК и УПШ должны демонстрировать более четкие связи. Однако ясно, что для построения более объективной картины необходимо введения в модель дополнительных блоков в опросе – использование не только самооценки, но и различных методов тестирования и проверки конкретных знаний и умений, а не пытаться опираться исключительно на отметки – результаты сессии.

Заключение

Результатом работы являются создание и проверка на практике комплексной модели выпускника педагогического вуза, построенной с учетом факторов социально-демографической и психологической природы, позволяющей количественно оценивать уровни сформированности компетенций. Блочная структура модели делает ее универсальной, гибкой и удобной для обработки данных и их интерпретации. Получаемая разнообразная информация позволяет отыскивать закономерности в данных, а также проверять априорные предположения на фактическом материале.

Модель была апробирована на студентах всех курсов ФМФ ТГПУ. Разумность полученных результатов, выявленные связи и закономерности дают уверенность в том, что предлагаемая модель является хорошей основой для построения мониторинговой системы контроля качества образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Розанов В. В. Эстетическое понимание истории. Сумерки просвещения: собрание сочинений (статьи и очерки 1889–1897 гг.). Том 28 / Под общ. ред. А. Н. Николюкина. Москва: Республика; Санкт-Петербург: Росток, 2009. 878 с.

2. Gervais J. The operational definition of competency-based education // *The Journal of Competency-Based Education*. 2016. № 1 (2). P. 98–106. DOI: 10.1002/cbe2.1011

3. Chiu M. H., Lin J. W. Modeling competence in science education // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2019. Vol. 1. № 1. P. 1–11. Available from: <https://diser.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/s43031-019-0012-y.pdf> (date of access: 13.11.2022).

4. Sanchez A. V., Ruiz M. P. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Bilbao: University of Deusto, 2008. 335 p. Available from: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Competence-Based-learning_EN.pdf (date of access: 13.11.2022).

5. Champion M. A. et al. Doing competencies well: Best practices in competency modeling // *Personnel psychology*. 2011. Vol. 64, № 1. P. 225–262. Available from: <https://workitect.com/wp-content/uploads/2019/10/Doing-Competencies-Well-Best-Practices.pdf> (date of access: 13.11.2022).

6. Chiu M. H., Wu W. L. A novel approach for investigating students' learning progression for the concept of phase transitions // *Educación Química*. 2013. Vol. 24, №. 4. P. 373–380. Available from:

<https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-a-novel-approach-for-investigating-S0187893X1372490X> (date of access: 13.11.2022).

7. Lu X., Kaiser G. Creativity in students' modelling competencies: conceptualisation and measurement // *Educational Studies in Mathematics*. 2022. Vol. 109. № 2. P. 287–311. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10055-y#citeas> (date of access: 13.11.2022).

8. Leikin R., Elgrably H. Problem posing through investigations for the development and evaluation of proof-related skills and creativity skills of prospective high school mathematics teachers // *International Journal of Educational Research*. 2020. Article number 102. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.04.002

9. Zaitseva L., Misnevs B. Competency-Based Approach Teaching Software Engineering // In: Uskov V., Howlett R., Jain L. (Eds.) *Smart Education and e-Learning. Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2019. Vol 144. Springer, Singapore. DOI: 10.1007/978-981-13-8260-4_22

10. Pramila R. Competency based Education: Towards Self Direction // *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 2019. № 5. P. 46–50. Available from: <https://www.ijer.net/archive/v8i5/29041904.pdf> (date of access: 10.11.2022).

11. Lilleväli U., Täks M. Competence Models as a Tool for Conceptualizing the Systematic Process of Entrepreneurship Competence Development // *Education Research International*. 2017. DOI: 10.1155/2017/5160863

12. Matthews M. R. Models in science and in science education: An introduction // *Science & Education*. 2007. Vol. 16. № 7. P. 647–652. DOI: 10.1007/s11191-007-9089-3. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-007-9089-3#citeas> (date of access: 10.11.2022).

13. Pariafsai F., Pariafsai S. Classification of Key Competencies for Construction Project Management: Literature Review and Content Analysis // *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*. 2021. Vol. 8, № 3. P. 211–234. DOI: 10.32628/IJSRSET218334

14. Замятина О. М. Матрица компетенций современного школьного педагога // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2020. № 6 (212). С. 118–125. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-118-125

15. Giffredo S., Mich L., Ronchetti M. The project-based method to promote competence-based education. A case study in teaching computer science in Italian secondary school // *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 2022. № 18 (1). P. 107–115. DOI: 10.20368/1971-8829/1135571

16. Bartlett A. D., Um I. S., Luca E. J., Krass I., Schneider C. R. Measuring and assessing the competencies of preceptors in health professions: a systematic scoping review // *BMC Medical Education*. 2020. Vol. 20 (1). P. 1–9. DOI: 10.1186/s12909-020-02082-9

17. Brink D., Simpson D., Crouse B. J., Morzinski J. A., Bower D., Westra R. E. Teaching Competencies for Community Preceptors // *Family Medicine*. 2018. Vol. 50 (5). P. 359–363. DOI: 10.22454/FamMed.2018.578747

18. Ефремова Н. Ф. Особенности оценивания компетенций обучающихся [Электрон. ресурс] // *Международный журнал экспериментального образования*. 2017. № 9. С. 45–49. Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11757> (дата обращения: 26.04.2022).

19. Алексеева Л. Д., Кандерова О. Н. Рейтинговая оценка профессиональных компетенций: особенности разработки и внедрения [Электрон. ресурс] // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2012. № 1 (01). С. 59–64. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rejtingovaya-otsenka-professionalnyh-kompetentsiy-osobennosti-razrabotki-i-vnedreniya> (дата обращения: 26.04.2022).

20. Шкерина Л. В., Шашкина М. Б., Табинова О. А. Выявление и преодоление предметных дефицитов студентов – будущих учителей математики // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 4 (58). С. 173–192. DOI: 10.32744/PSE.2022.4.11

21. Никульчева О. С., Тихомиров С. Г., Хаустов И. А., Назина Л. И. Оценка компетентности и готовности выпускников для решения задач профессиональной деятельности // *Вопросы современной науки и практики*. 2018. № 3. С. 155–165. DOI: 10.17277/voprosy.2018.03.pp.155-165

22. Фомичев А. А., Филиппова З. Ю. Модель оценивания конкурентоспособности выпускников [Электрон. ресурс] // *Известия Тульского государственного университета. Технические науки*. 2017. № 9-1. С. 210–220. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-otsenivaniya-konkurento-sposobnosti-vyusknikov> (дата обращения: 13.11.2022).

23. Сафонцев С. А., Черных О. В. Модель компетенций учебной дисциплины [Электрон. ресурс] // *Школьные технологии*. 2012. № 1. С. 48–58. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentsiy-uchebnoy-distsipliny> (дата обращения: 26.04.2022).

24. Елтунова И. Б. Модель системы оценки профессиональных компетенций [Электрон. ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17261> (дата обращения: 26.04.2022).

25. Heldáková L., Ďurková M. Socio-demographic factors and the level of teachers' motivation in Slovak national schools in Hungary // *Integration of Education*. 2021. № 25 (3). P. 387–400. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.387-400

26. Мартыненко О. О., Якимова З. В., Николаева В. И. Методический подход к оценке компетенций выпускников [Электрон. ресурс] // *Высшее образование в России*. 2015. № 12. С. 35–45. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-podhod-k-otsenke-kompetentsiy-vyusknikov> (дата обращения: 13.11.2022).

27. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения [Электрон. ресурс] // *Высшее образование в России*. 2016. № 1. С. 43–53. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru> (дата обращения: 26.04.2022).

28. Karhumäki M. Competence assessment and competence development: case Pori Energia. 2015. 37 p. Available from: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96689/Karhumaki_Markus.pdf?sequence=1 (date of access: 26.04.2022).

29. Alwast A., Vorhölter K. Measuring pre-service teachers' noticing competencies within a mathematical modeling context – an analysis of an instrument // *Educational Studies in Mathematics*. 2022. Vol. 109, № 2. P. 263–285. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10102-8> (date of access: 26.04.2022).

30. Hauser F., Reuter R., Mottok J. Research competence: Modification of a questionnaire to measure research competence at universities of applied sciences // *Education 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. DOI: 10.1109/EDUCON.2018.8363216

31. Brodersen R. M., Randel B. Measuring student progress and teachers' assessment of student knowledge in a competency-based education system (REL 2017–238). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central, 2017. Available from: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (date of access: 13.11.2022).

32. Redman A., Wiek A., Barth M. Current practice of assessing students' sustainability competencies: A review of tools // *Sustainability Science*. 2021. Vol. 16. № 1. P. 117–135. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-020-00855-1> (date of access: 13.11.2022).

33. Scheffel M., Drachsler H., Stoyanov S., Specht M. Quality Indicators for Learning Analytics // *Journal of Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17, № 4. P. 117–132. Available from: <https://www.learntechlib.org/p/168000> (date of access: 13.11.2022).

34. Avella J. T., Kebritchi M., Nunn S. G., Kanai T. Learning Analytics Methods, Benefits, and Challenges in Higher Education: A Systematic Literature Review // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2016. Vol. 20, Iss. 2. P. 13–29. Available from: <https://www.learntechlib.org/p/193384> (date of access: 13.11.2022).

35. Alzahrani A. Sh., Tsai Y.-S., Iqbal S., Marcos P. M. M., Drachsler H., Kloos C. D., Al-johani N., Gasevic D. Untangling connections between challenges in the adoption of learning analytics in higher education // *Education and Information Technologies*. 2022. DOI: 10.1007/s10639-022-11323-x

36. Leitner P., Khalil M., Ebner M. Learning Analytics in Higher Education – A Literature Review // *Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends*. Springer International Publishing, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-52977-6_1

37. Bamiyah M. A., Brohi S. N., Rad B. B. Big data technology in education: advantages, implementations, and challenges // *Journal of Engineering Science and Technology*. 2018. Special Issue on ICCSIT. P. 229–241. Available from: <https://jestec.taylors.edu.my> (date of access: 26.04.2022).

38. Ray S., Saeed M. Applications of Educational Data Mining and Learning Analytics Tools in Handling Big Data in Higher Education // *Applications of Big Data Analytics*. 2018. P. 135–160. DOI: 10.1007/978-3-319-76472-6_7

39. Беляева Е. О., Катаев С. Г., да Силва Перон Т., Константинова Е. В. Количественное оценивание уровня сформированности компетенций и модель специалиста. Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. 2018. № 4 (22). С. 110–122. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-110-122

40. Kataev K. S. The model of forecast of problem solving // *KORUS 2004. Science and Technology Science and Technology: proceedings of the 8th Russian-Korean International Symposium on Science and Technology*. Tomsk, 2004. P. 236–238. DOI: 10.1109/KORUS.2004.1555735

41. Катаев К. С. Прогноз динамики принятия решения индивида как представителя группы [Электрон. ресурс] // *Новые информационные технологии в исследовании сложных структур: доклады VI Всероссийской конференции с международным участием*. Томск, 2006. С. 214–222. Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000378825> (дата обращения: 13.11.2022).

42. Алексеева Е. О., Катаев С. Г. Компетентностная модель выпускника физической специальности педагогического вуза // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 11 (152). С. 178–181.

43. Воронкова Я. Ю., Радюк О. М., Басинская И. В. «Большая пятерка», или пятифакторная модель личности [Электрон. ресурс] // *Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных трудов / Под ред. Е. Н. Ткач*. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. С. 39–45. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/179466/1/%C2%AB%D0%91%D0%9E%D0%9B%D0%AC%D0%A8%D0%90%D0%AF%20%D0%9F%D0%AF%D0%A2%D0%81%D0%A0%D0%9A%D0%90%C2%BB%20%D0%B8%D0%BB%D0%B8%20%D0%BF%D1%8F%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D0%B%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%A5%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%202017.pdf> (дата обращения: 13.11.2022).

44. Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Джумагулова А. Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (ТИПИ-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 3. С. 138–154. DOI: 10.17759/expsy.2016090311

45. Катаев С. Г., Лобода Ю. О., Хомякова Е. А. Индикаторный метод оценивания компетенций // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 11 (89). С. 70–73.

46. Kataev S., Skripko Z., Alekseeva E. The Analysis of Degree of Formation of Competences on the Basis of Model of the Expert and Cluster Approach // Handbook of Research on Estimation and Control Techniques in E-Learning Systems. Hershey, IGI-Global. 2015. P. 96–110. DOI: 10.4018/978-1-4666-9489-7.ch008

References

1. Rozanov V. V. Esteticheskoe ponimanie istorii. Sumerki prosveshcheniya. Sbornie sochinenij. (Stat'i i ocherki 1889–1897 gg.) = Aesthetic understanding of history. Twilight of enlightenment: Collected works (articles and essays 1889–1897). Vol. 28. Ed. by A. N. Nikoljukin. Moscow: Publishing House Respublika; St. Petersburg: Publishing House Rostok; 2009. 878 p. (In Russ.)

2. Gervais J. The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*. 2016; 1 (2): 98–106. DOI: 10.1002/cbe2.1011

3. Chiu M. H., Lin J. W. Modeling competence in science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research* [Internet]. 2019 [cited 2022 Nov 13]; 1 (1): 1–11. Available from: <https://diser.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/s43031-019-0012-y.pdf>

4. Sanchez A. V., Ruiz M. P. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences [Internet]. Bilbao: University of Deusto; 2008 [cited 2022 Nov 13]. 335 p. Available from: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Competence-Based-learning_EN.pdf

5. Campion M. A., et al. Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology* [Internet]. 2011 [cited 2022 Nov 13]; 64 (1): 225–262. Available from: <https://workitect.com/wp-content/uploads/2019/10/Doing-Competencies-Well-Best-Practices.pdf>

6. Chiu M. H., Wu W. L. A novel approach for investigating students' learning progression for the concept of phase transitions. *Educación Química* [Internet]. 2013 [cited 2022 Nov 13]; 24 (4): 373–380. Available from: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-a-novel-approach-for-investigating-S0187893X1372490X>

7. Lu X., Kaiser G. Creativity in students' modelling competencies: Conceptualisation and measurement. *Educational Studies in Mathematics* [Internet]. 2022 [cited 2022 Nov 13]; 109 (2): 287–311. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10055-y#citeas>

8. Leikin R., Elgrably H. Problem posing through investigations for the development and evaluation of proof-related skills and creativity skills of prospective high school mathematics teachers. *International Journal of Educational Research*. 2020; 102. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.04.002

9. Zaitseva L., Misnevs B. Competency-based approach teaching software engineering. In: Uskov V., Howlett R., Jain L. (Eds.). Smart education and e-learning. Smart innovation, systems and technologies. Vol. 144. Singapore: Springer; 2019. DOI: 10.1007/978-981-13-8260-4_22

10. Pramila R. Competency based education: Towards self direction. *International Journal of Science and Research (IJSR)* [Internet]. 2019 [cited 2022 Nov 10]; 5: 46–50. Available from: <https://www.ijsr.net/archive/v8i5/29041904.pdf>

11. Lilleväli U., Täks M. Competence models as a tool for conceptualizing the systematic process of entrepreneurship competence development. *Education Research International*. 2017. DOI: 10.1155/2017/5160863

12. Matthews M. R. Models in science and in science education: An introduction. *Science & Education* [Internet]. 2007 [cited 2022 Nov 10]; 16 (7): 647–652. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-007-9089-3#citeas> DOI: 10.1007/s11191-007-9089-3

13. Pariafsai F., Pariafsai S. Classification of key competencies for construction project management: Literature review and content analysis. *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*. 2021; 8 (3): 211–234. DOI: 10.32628/IJSRSET218334

14. Zamyatina O. M. Present-day school teacher matrix of competencies. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2020; 212 (6): 118–125. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-118-125 (In Russ.)

15. Giaffredo S., Mich L., Ronchetti M. The project-based method to promote competence-based education. A case study in teaching computer science in Italian secondary school. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 2022; 18 (1): 107–115. DOI: 10.20368/1971-8829/1135571

16. Bartlett A. D., Um I. S., Luca E. J., Krass I., Schneider C. R. Measuring and assessing the competencies of preceptors in health professions: A systematic scoping review. *BMC Medical Education*. 2020; 20 (1): 1–9. DOI: 10.1186/s12909-020-02082-9

17. Brink D., Simpson D., Crouse B. J., Morzinski J. A., Bower D., Westra R. E. Teaching competencies for community preceptors. *Family Medicine*. 2018; 50 (5): 359–363. DOI: 10.22454/FamMed.2018.578747

18. Efremova N. F. Features of assessment of competencies of students. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education* [Internet]. 2017 [cited 2022 Apr 25]; 9: 45–49. Available from: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11757> (In Russ.)

19. Alekseeva L. D., Kanderova O. N. Rating assessment of professional competencies: The features of development and implementation. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative Development of Vocational Education* [Internet]. 2012 [cited 2022 Nov 10]; 1 (01): 59–64. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/rejtingovaya-otsenka-professionalnyh-kompetentsiy-osobennosti-razrabotki-i-vnedreniya> (In Russ.)

20. Shkerina L. V. Identification and overcoming of subject deficits of students – future math teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. 2022; 4 (58): 173–192. DOI: 10.32744/PSE.2022.4.11 (In Russ.)

21. Nikulicheva O. S., Tikhomirov S. G., Khaustov I. A., Nazina L. I. Assessment of competence and readiness of graduates to solve professional problems. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo = Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*. 2018; 3: 155–165. DOI: 10.17277/voprosy.2018.03.pp.155-165 (In Russ.)

22. Fomichev A. A., Filippova Z. Yu. Model of estimation of competitiveness of graduates. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tehnicheskie nauki = News of the Tula State University. Technical Sciences* [Internet]. 2017 [cited 2022 Nov 13]; 9–1: 210–220. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-otsenivaniya-konkurentosposobnosti-vypusknikov> (In Russ.)

23. Safontsev S. A., Cherniy O. V. Competence model of academic subject. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies* [Internet]. 2012 [cited 2022 Apr 26]; 1: 48–58. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentsiy-uchebnoy-distipliny> (In Russ.)

24. Eltunova I. B. Professional competency assessment system model. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2022 Apr 26]; 1–1. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17261> (In Russ.)
25. Heldáková L., Ďurkovská M. Socio-demographic factors and the level of teachers' motivation in Slovak national schools in Hungary. *Integration of Education*. 2021; 25 (3): 387–400. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.387-400
26. Martynenko O. O., Yakimova Z. V., Nikolaeva V. I. Methodological approaches to assessing graduates' competencies. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2022 Nov 13]; 12: 35–45. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-podhod-k-otsenke-kompetentsiy-vypusknikov> (In Russ.)
27. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Competence assessment: Challenges and solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia* [Internet]. 2016 [cited 2022 Apr 26]; 1: 43–53. Available from: <https://vovr.elpub.ru> (In Russ.)
28. Karhumäki M. Competence assessment and competence development: Case Pori Energia [Internet]. 2015 [cited 2022 Apr 26]. 37 p. Available from: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96689/Karhumaki_Markus.pdf?sequence=1
29. Alwast A., Vorhölter K. Measuring pre-service teachers' noticing competencies within a mathematical modeling context – an analysis of an instrument. *Educational Studies in Mathematics* [Internet]. 2022 [cited 2022 Apr 26]; 109 (2): 263–285. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10102-8>
30. Hauser F., Reuter R., Mottok J. Research competence: Modification of a questionnaire to measure research competence at universities of applied sciences. In: *Education 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*; 2018. DOI: 10.1109/EDUCON.2018.8363216
31. Brodersen R. M., Randel B. Measuring student progress and teachers' assessment of student knowledge in a competency-based education system (REL 2017–238) [Internet]. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central; 2017 [cited 2022 Nov 13]. Available from: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
32. Redman A., Wiek A., Barth M. Current practice of assessing students' sustainability competencies: A review of tools. *Sustainability Science* [Internet]. 2021 [cited 2022 Nov 13]; 16 (1): 117–135. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-020-00855-1>
33. Scheffel M., Drachsler H., Stoyanov S., Specht M. Quality indicators for learning analytics. *Journal of Educational Technology & Society* [Internet]. 2014 [cited 2022 Nov 13]; 17 (4): 117–132. Available from: <https://www.learntechlib.org/p/168000/>
34. Avella J. T., Kebritchi M., Nunn S. G., Kanai T. Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review. *Journal of Asynchronous Learning Networks* [Internet]. 2016 [cited 2022 Nov 13]; 20 (2): 13–29. Available from: <https://www.learntechlib.org/p/193384/>
35. Alzahrani A. Sh., Tsai Y.-S., Iqbal S., Marcos P. M. M., Drachsler H., Kloos C. D., Al-johani N., Gasevic D. Untangling connections between challenges in the adoption of learning analytics in higher education. *Education and Information Technologies*. 2022. DOI: 10.1007/s10639-022-11323-x
36. Leitner P., Khalil M., Ebner M. Learning analytics in higher education – a literature review. In: Peña-Ayala A. (Ed.). *Learning analytics: Fundamentals, applications, and trends*. Springer International Publishing; 2017. p. 1–23. DOI: 10.1007/978-3-319-52977-6_1

37. Bamiah M. A., Brohi S. N., Rad B. B. Big data technology in education: Advantages, implementations, and challenges. *Journal of Engineering Science and Technology. Special Issue on ICCSIT 2018* [Internet]. 2018 [cited 2022 Apr 26]; July: 229–241. Available from: <https://jestec.taylors.edu.my/>

38. Ray S., Saeed M. Applications of educational data mining and learning analytics tools in handling big data in higher education. In: Alani M. M., Tawfik H., Saeed M., Anya O. (Eds.). *Applications of big data analytics*. Cham: Springer; 2018. p. 135–160. DOI: 10.1007/978-3-319-76472-6_7

39. Belyaeva E. O., Kataev S. G., da Silva T., Konstantinova E. Quantitative estimation of competences level formation and expert's model. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. 2018; 4 (22):110–122. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-110-122 (In Russ.)

40. Kataev K. S. The model of forecast of problem solving. In: KORUS 2004. Science and Technology Science and Technology: proceedings of the 8th Russian-Korean International Symposium on Science and Technology; 2004; Tomsk. Vol. 3. 2004. p. 236–238. DOI: 10.1109/KORUS.2004.1555735

41. Kataev K. S. Prediction of the dynamics of the decision of the individual as a representative of the group. In: *Novye informacionnye tehnologii v issledovanii slozhnyh struktur: doklady VI Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem = New Information Technologies in the Study of Complex Structures: Proceedings of the VI All-Russian Conference with International Participation* [Internet]; 2006 Sept 5–8; Shushenskoe, Shushensky Bor National Park. Tomsk; 2006 [cited 2022 Nov 13]; p. 214–222. Available from: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000378825> (In Russ.)

42. Alekseeva E. O., Kataev S. G. Competence-based model of a pedagogical university graduate of physics speciality. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2014; 11 (152): 178–181. (In Russ.)

43. Voronkova Ya. Yu., Radyuk O. M., Basinskaya I. V. “Bol'shaja pjaterka”, ili pjatifak-tornaja model' lichnosti = The “big five” or five-factor model of personality. In: Tkach E. N. (Ed.). *Smysl, funkcii i znachenie raznyh otraslej prakticheskoj psihologii v sovremennom obshhestve: sbornik nauchnyh trudov = Meaning, functions and significance of different branches of practical psychology in modern society: Collection of scientific papers* [Internet]. Khabarovsk: Pacific National University; 2017 [cited 2022 Nov 13]. p. 39–45. Available from: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/179466/1/%C2%AB%D0%91%D0%9E%D0%9B%D0%AC%D0%A8%D0%90%D0%AF%D0%9F%D0%AF%D0%A2%D0%81%D0%A0%D0%9A%D0%90%C2%BB%20%D0%B8%D0%BB%D0%B8%20%D0%BF%D1%8F%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D0%B-B%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%A5%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%202017.pdf> (In Russ.)

44. Sergeeva A. S., Kirillov B. A., Dzhumagulova A. F. Translation and adaptation of short five factor personality questionnaire (TIPI-RU): Convergent validity, internal consistency and test-retest reliability evaluation. *Eksperimental'naja psihologija = Experimental Psychology*. 2016; 3 (9): 138–154. DOI: 10.17759/expsy.2016090311 (In Russ.)

45. Kataev S. G., Loboda Yu. O., Homyakova E. A. The indicator method of value competence. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2009; 11 (89): 70–73. (In Russ.)

46. Kataev S., Skripko Z., Alekseeva E. The analysis of degree of formation of competences on the basis of model of the expert and cluster approach. In: Mkrttchian V., Bershadsky A., Bozhday A., Kataev M. (Eds.). *Handbook of research on estimation and control techniques in e-learning systems*. Hershey: IGI-Global; 2015. p. 96–110. DOI: 10.4018/978-1-4666-9489-7.ch008

Информация об авторах:

Катаев Константин Сергеевич – младший научный сотрудник лаборатории киберсоциализации и формирования цифровой образовательной среды, Томский государственный педагогический университет; SPIN-код 9575-7107; Томск, Россия. E-mail: kataev_k@mail.ru

Катаев Сергей Григорьевич – доктор технических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физики, заведующий лабораторией педагогических измерений и качества образования, Томский государственный педагогический университет; ORCID 0000-0002-8019-4399, ResearcherID AAH-9816-2021; Томск, Россия. E-mail: sgkataev2010@yandex.ru

Каменская Ирина Валентиновна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и методики обучения физики, Томский государственный педагогический университет; AuthorID 540425; Томск, Россия. E-mail: kamenskayaiv@tspu.edu.ru

Вклад соавторов:

К. С. Катаев – теоретический анализ проблемы исследования в зарубежной науке, сбор информации, анализ данных, обобщение результатов.

С. Г. Катаев – постановка проблемы, разработка структуры системы, теоретический анализ результатов исследования,

И. В. Каменская – теоретический анализ проблемы исследования в отечественной науке.

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

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; поступила после рецензирования 17.01.2023; принята к публикации 08.02.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Konstantin S. Kataev – Junior Researcher, Laboratory of Cyber-Socialisation and Formation of Digital Educational Environment, Tomsk State Pedagogical University; SPIN-code: 9575-7107; Tomsk, Russia. E-mail: kataev_k@mail.ru

Sergey S. Kataev – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Head of the Laboratory of Pedagogical Measurements and Quality of Education, Tomsk State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-8019-4399, ResearcherID AAH-9816-2021; Tomsk, Russia. E-mail: sgkataev2010@yandex.ru

Irina V. Kamenskaya – Cand. Sci. (Physics & Mathematics), Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University; AuthorID: 540425; Tomsk, Russia. E-mail: kamenskayaiv@tspu.edu.ru

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

Received 03.05.2022; revised 17.01.2023; accepted 08.02.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Konstantín Serguéevich Katáev: Investigador Junior del Laboratorio de Cibersocialización y Formación del Entorno Educativo Digital, Universidad Pedagógica Estatal de Tomsk; spin-code 9575-7107; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: kataev_k@mail.ru

Serguey Grigórevich Katáev: Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor del Departamento de Física y Métodos de Enseñanza de la Física, Jefe del Laboratorio de Mediciones Pedagógicas y Calidad de la Educación, Universidad Pedagógica Estatal de Tomsk; ORCID 0000-0002-8019-4399, ResearcherID AAH-9816-2021; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: sgkataev2010@yandex.ru

Irina Valentínovna Kaménskaya: Candidata a Ciencias Físicas y Matemáticas, Profesora del Departamento de Física y Métodos de Enseñanza de la Física, Universidad Pedagógica Estatal de Tomsk; AuthorID 540425; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: kamenskayaiv@tspu.edu.ru

Contribución de coautoría:

K. S. Katáev: Análisis teórico del problema de investigación en ciencias en el extranjero, recopilación de información, análisis de datos, generalización de resultados.

S. G. Katáev: Planteamiento del problema, desarrollo de la estructura del sistema, análisis teórico de los resultados del estudio.

I. V. Kaménskaya: Análisis teórico del problema de la investigación en las ciencias propias de Rusia.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 03/05/2022; recepción efectuada después de la revisión el 17/01/2023; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.93

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96

АКСИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИДЕАЛЫ И ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ ЦЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е. С. Сахарчук

Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва, Россия.

E-mail: 1515303@mail.ru

И. А. Киселева

Московский государственный областной университет, Москва, Россия.

E-mail: 79099227849@yandex.ru

Э. Р. Баграмян

Российская академия образования, Москва, Россия.

E-mail: er.bagramyan60@yandex.ru

А. Л. Сахарчук

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Проблема поиска аксиологических оснований, способствующих объединению субъектов образовательной деятельности в университетские сообщества, связана с необходимостью решения задач реализации прогрессивной миссии университетов в регионах. Проблема проявилась с достаточной очевидностью в результате получения аналитических данных первого этапа грантового исследования, посвященного факторам формирования идентичности студентов в поликонфессиональной среде вуза. Полученные данные свидетельствовали о выраженном индивидуалистическом фокусе воспитательной деятельности, который предположительно мог оказывать негативное влияние на развитие академических сообществ и совместных форм работы в университетах.

Целью исследования является определение аксиологических оснований актуализированной воспитательной системы, соответствующей современным интересам россиян, и уточнение представлений о барьерах, препятствующих формированию университетских ценностных сообществ, на основе сопоставления ценностных представлений студентов и преподавателей вузов.

Методология, методы и методики. Эмпирической базой исследования являются опросы студентов и преподавателей вузов, проведенные исследовательской группой в 13 российских университетах в 2021 и 2022 годах. На основе представленного в статье описания различных концептуальных подходов (социоцентрического, антропоцентрического и теоцентрического) к воспитанию, теоретической и практической аргументации решается вопрос о преимуществах и недостатках каждой из концепций в контексте поиска объединяющих академическое сообщество начал. При-

менные в исследовании аксиометрические методы (контент-анализ и социометрия групповых предпочтений) позволили отразить результаты анализа существенной выборки (опрошено 1256 студентов, 87 преподавателей); проведенный анализ отличается от известных исследований последних лет также и темпоральными характеристиками (выбраны специфические моменты времени, позволяющие в определенной степени проследить динамику ценностных ориентаций, обусловленных социокультурной спецификой исторического момента).

Результаты. Уточнен характер современной постмодернистской идеологии образования. Выявлено, что его приоритеты связаны с индивидуалистическими ориентирами, сопряженным с эгоцентрическими интересами, при которых идея вечных ценностей и общественной пользы оказываются на периферии. Идеологии постмодернистской педагогики противопоставляются ценностно-смысловые принципы традиционной культуры воспитания, ориентированной на возрастание социальной личности, характеризующейся оформленным представлением об идеале. В социоцентрическом подходе акцентирована необходимость субъект-субъектного взаимодействия, при котором вопрос представления об идеале значим для всех участников образовательного процесса.

Новизна исследования заключается в полученных аналитических результатах, свидетельствующих о признаках агностицизма и духовной пассивности студентов, гедонистических доминантах и общей растерянности в определении смысложизненных приоритетов современного студенчества, с одной стороны, и недостаточной реализованной роли педагогов как наставников, лично передающих позитивный духовно-ценностный опыт, с другой. Наряду с проблемой воспитания студенческой молодежи и коррекции их отношения к педагогу, поставлен вопрос необходимости формирования ориентированного на социально значимые идеалы мышления педагогов.

Практическая значимость. Сделанные наблюдения и выводы о необходимости выработать стратегию формирования ценностно ориентированного мирозерцания всех субъектов воспитательно-образовательного процесса в вузе могут представлять интерес при разработке управленческих и координирующих рекомендаций в профессиональном и высшем образовании.

Ключевые слова: аксиология образования, университетские ценности, сообщество, социоцентрический, преподаватель вуза, православная педагогика.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 21-011-44224 «Факторы формирования социокультурной идентичности студентов в условиях поликонфессиональности: теологический и психолого-педагогический подходы». Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Сахарчук Е. С., Киселева И. А., Баграмян Э. Р., Сахарчук А. Л. Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодежи // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 67-96. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96

AXIOLOGY OF EDUCATION: IDEALS AND UNIFYING VALUES IN SOCIAL EDUCATION OF MODERN STUDENT YOUTH

E. S. Sakharchuk

*Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia.
E-mail: 1515303@mail.ru*

I. A. Kiseleva

*Moscow State Regional University, Moscow, Russia.
E-mail: 79099227849@yandex.ru*

E. R. Baghramyanyan

*Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
E-mail: er.bagramyan60@yandex.ru*

A. L. Sakharchuk

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* The problem of finding axiological grounds is associated with the need to solve the tasks of implementing the progressive mission of universities in the regions. The problem appeared with sufficient evidence as a result of obtaining analytical data from the first stage of the grant study devoted to the factors of formation of students' identity in the multi-confessional environment of the university. The data obtained testified to a pronounced individualistic focus of educational activity, which presumably could have a negative impact on the development of academic communities and cooperative forms of work at universities.

Aim. The present research aims to determine the axiological foundations of the actualised educational system that corresponds to the modern interests of Russians and to clarify the ideas about the barriers that prevent the formation of university value communities on the basis of the comparison of values of students and university teachers.

Methodology and research methods. The empirical basis of the study is surveys of university students and teachers. The surveys were conducted by a research group at 13 Russian universities in 2021 and 2022. Based on the description of various conceptual approaches (sociocentric, anthropocentric and theocentric) to education, theoretical and practical argumentation presented in the article, the question of the advantages and disadvantages of each of the concepts is solved. The axiometric methods used in the study (content analysis and sociometry of group preferences) made it possible to reflect the results of the analysis of a significant sample (1,256 students and 87 teachers were interviewed). The analysis differs from the well-known studies of recent years also in temporal characteristics (specific time points were selected to trace to a certain extent the dynamics of value orientations due to the sociocultural specifics of the historical moment).

Results. The nature of the modern postmodern ideology of education is clarified. It is revealed that its priorities are associated with individualistic orientations, coupled with egocentric interests, which represent the idea of eternal values and public benefit on the periphery. The ideology of postmodern pedagogy is contrasted with the value-semantic principles of the traditional culture of education, focused on the growth of the social personality, characterised by a formalised idea of the ideal. The sociocentric approach emphasises the need for subject-subject interaction taking into consideration the question of the idea of the ideal is significant for all participants in the educational process.

Scientific novelty. The scientific novelty of the research lies in the analytical results obtained, indicating signs of agnosticism and spiritual passivity of students, hedonistic dominants and general confusion in determining the semantic priorities of modern students, on the one hand, and the insufficiently realised role of teachers as mentors, personally transmitting positive spiritual and value experience, on the other. Along with the problem of educating students and correcting their attitude to

the teacher, the question of the need for the formation of socially significant ideals-oriented thinking of teachers is raised.

Practical significance. The observations and conclusions may be of interest in the development of managerial and coordinating recommendations in professional and higher education.

Keywords: axiology of education, university values, community, sociocentric, university teacher, Orthodox pedagogy.

Acknowledgements. The article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 21-011-44224 "Formation of Students' Socio-Cultural Identity in the Conditions of Polyconfessionalism: Theological and Psychological-Pedagogical Approaches". The authors express their gratitude to the reviewers for their expert opinion and constructive approach.

For citation: Sakharchuk E. S., Kiseleva I. A., Bagramyan E. R., Sakharchuk A. L. Axiology of education: Ideals and unifying values in social education of modern student youth. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (3): 67–96. DOI: 0.17853/1994-5639-2023-3-67-96

AXIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: IDEALES Y VALORES UNIFICADORES EN LA FORMACIÓN SOCIAL DE LA JUVENTUD ESTUDIANTIL MODERNA

E. S. Sajarchuk

*Universidad Estatal de Humanidades y Economía de Moscú, Moscú, Rusia.
1515303@mail.ru*

I. A. Kiseleva

*Universidad Regional Estatal de Moscú, Moscú, Rusia.
79099227849@yandex.ru*

E. R. Bagramián

*Academia de Educación de Rusia, Moscú, Rusia.
er.bagramyan60@yandex.ru*

A. L. Sajarchuk

*Universidad Estatal de Moscú M. V. Lomonósov, Moscú, Rusia.
sakharchuk.ann@yandex.ru*

Abstracto. Introducción. El problema de buscar fundamentos axiológicos que contribuyan a la unificación de los sujetos de la actividad educativa en comunidades universitarias, está relacionado con la necesidad de resolver los problemas de la implementación de una misión progresista de las universidades en cuanto a las regiones se refiere. El problema se ha manifestado con suficiente evidencia a raíz de la obtención de datos analíticos de la primera etapa de un estudio de becas, dedicado a los factores de formación de la identidad de los estudiantes en el ambiente multiconfesional de la universidad. Los datos obtenidos dan testificación un marcado enfoque individualista de las actividades educativas, lo que presumiblemente podría tener un impacto negativo en el desarrollo de las comunidades académicas y las formas colaborativas de trabajo en las universidades.

Objetivo. El objetivo del estudio es determinar los fundamentos axiológicos de un sistema formativo actualizado que responda a los intereses modernos de la Rusia actual, y aclarar ideas sobre las barreras que impiden la formación de valores de las comunidades universitarias, a partir de una comparación de las ideas de los valores entre los estudiantes y los profesores universitarios.

Metodología, métodos y procesos de investigación. La base empírica del estudio lo son las encuestas realizadas a estudiantes y profesores universitarios, que han sido llevadas a cabo por un grupo de investigación en 13 universidades rusas en 2021 y 2022. A partir de la descripción de los diversos enfoques conceptuales (sociocéntrico, antropocéntrico y teocéntrico) de la educación presentados en el artículo, con la argumentación teórica y práctica, se resuelve la cuestión de las ventajas y desventajas de cada uno de los conceptos en el contexto de la búsqueda de principios que unan a la comunidad académica. Los métodos axiométricos utilizados en el estudio (análisis de contenido y sociometría de preferencias grupales) permitieron reflejar los resultados del análisis de una muestra significativa (fueron encuestados 1256 estudiantes y 87 docentes). El análisis realizado también difiere de los estudios ya bien conocidos de los últimos años en cuanto a sus características temporales (se eligen momentos específicos del tiempo, lo que permite en cierta medida rastrear la dinámica de las orientaciones de los valores debido a las especificidades socioculturales del momento histórico).

Resultados. Se ha aclarado el carácter actual de la ideología postmoderna de la educación. Se reveló que sus prioridades están asociadas a lineamientos individualistas, aunados a intereses egocéntricos, en los que la idea de valores eternos y beneficios sociales quedan en la periferia. La ideología de la pedagogía postmoderna se opone a los principios valor-semánticos de la cultura tradicional de la formación, centrada en el crecimiento de la personalidad social, caracterizada por una idea bien formada del ideal. En el enfoque sociocéntrico se enfatiza la necesidad de la interacción sujeto-sujeto, en el cual la cuestión de la idea del ideal es significativa para todos los participantes del proceso educativo.

Novedad científica. La novedad del estudio consiste en los resultados analíticos obtenidos, que dan testimonio de los signos de agnosticismo y pasividad espiritual de los estudiantes, dominantes hedonistas y confusión general en la determinación de las prioridades significativas de los estudiantes modernos, por un lado, y el papel precario realizado por parte de los profesores como mentores que personalmente transmiten experiencias espirituales positivas y valorativas, por otro lado. Junto al problema de educar a la juventud estudiantil y corregir su actitud hacia el profesor, se planteó la cuestión de la necesidad de formar un pensamiento docente orientado hacia ideales socialmente significativos.

Significado práctico. Las observaciones y conclusiones realizadas sobre la necesidad de desarrollar una estrategia para la formación de una cosmovisión de valores de todos los sujetos del proceso educativo en la universidad pueden ser de interés en el desarrollo de recomendaciones administrativas y de coordinación en la educación superior y profesional.

Palabras claves: axiología de la educación, valores universitarios, comunitario, sociocéntrico, docente universitario, pedagogía ortodoxa.

Agradecimientos. El artículo fue elaborado con el apoyo de la Fundación Rusa para la Investigación Básica (RFBR), proyecto No. 21-011-44224 “Factores de la formación de la identidad sociocultural de los estudiantes en condiciones de multiconfesionalismo: Enfoques teológico y psi-pedagógico”. Los autores agradecen a los revisores por su experta opinión y enfoque constructivo.

Para citas: Sajarchuk E. S., Kiseleva I. A., Bagramián E. R., Sajarchuk A. L. Axiología de la educación: Ideales y valores unificadores en la educación social de la juventud estudiantil moderna. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (3): 67–96. DOI: 0.17853/1994-5639-2023-3-67-96

Введение

Важнейшим мотивационно-ценностным компонентом образовательной среды современного университета является нацеленность на реализацию свободы в определении траекторий развития творческого потенциала студентов. В академических кругах широко распространено убеждение в том, что развивающий характер образовательной деятельности позволяет студенту выстраивать свой образовательный маршрут с прицелом на перспективу профессионального и личностного роста. Вместе с тем очевидно, что развитие индивидуальной конкурентоспособности обучающегося должно

сопровождаться его подготовкой к совместной работе, к духовно-нравственному соработничеству с другими людьми для достижения созидательных общественных целей.

Проблема, которую должно решить данное исследование, заключается в попытке определить на основе анализа представлений об идеалах и доминирующих ценностях студентов и преподавателей *аксиологические основания*, имеющие относительно очевидные перспективы в формировании университетских сообществ как обладателей ценностно значимых знаний и человеческого капитала, несущих социальную ответственность за устойчивое развитие регионов.

В статье изложены результаты второго этапа исследовательского проекта, посвященного определению факторов социокультурной идентичности современной студенческой молодежи в поликонфессиональной среде вуза. Программа исследования (второй этап) разрабатывалась по результатам первого этапа, реализованного на базе крупных вузов Центрального, Приволжского и Южного федерального округов. Среди полученных данных, в частности, фигурировал факт, свидетельствовавший о том, что большинство опрошенных студентов (58,1 %) идентифицируют себя как христиане. В связи с этим особый акцент при анализе эмпирических материалов второго этапа был сделан на педагогических ценностях христианской цивилизации [1].

Как показали результаты первого этапа исследования, университеты, декларирующие в своих программных документах социоцентрический подход при формировании воспитательных систем и реализации воспитательной деятельности, де-факто реализуют антропоцентрические модели, ориентированные на ценности индивидуализма. Социоцентрический подход предполагает социальное воспитание в контексте социализации, достижение человеком определенного баланса адаптированности и обособления в обществе (В. А. Мудрик), что должно очевидно соответствовать общественным интересам россиян. Существенное значение для педагогической науки в контексте социоцентрического подхода имеют теория воспитания средствами организованного общественно полезного коллективного труда (теория воспитательно-го коллектива) (А. С. Макаренко); теория воспитательной системы, категории «гуманистическая воспитательная система», «воспитательное пространство» и «воспитательная среда» (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. А. Караковский, И. В. Кулешова и др.); теория воспитательного влияния социальной среды (В. А. Мудрик) и др. Многочисленные труды в контексте социоцентрического подхода описывают технологии, этапы и показатели достижения поставленных воспитательных целей; роль педагога при этом подчинена алгоритму определенных действий, является опосредованной, вспомогательной, хотя В. А. Мудрик и отмечает, что «межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами» [2, с. 146], а «усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов» происходят под влиянием «его семьи и ближайшего

окружения» [2, с. 145]. Принципы социальной педагогики (В. А. Мудрик) ориентируют воспитателя (педагога) относиться к воспитуемому как к субъекту и вести с ним диалог, который, однако, не предполагает равенства, поскольку молодой человек только подходит «к выбору вектора своей взрослой жизни, к осознанию своей духовно-нравственной парадигмы» [2, с. 164]. Возвращаясь к результатам первого этапа исследования воспитательных стратегий в российских вузах, проявивших проблему противоречия между декларацией общественных ценностей и действиями, нацеленными на поддержание проявлений индивидуализма в студентах, зададимся вполне закономерным, на наш взгляд, вопросом *о месте педагога в социоцентрической системе воспитания, роли его влияния на воспитуемого и собственно о нем как личности, являющейся, следуя приведенной выше логике, «завершенной».*

Ключевыми принципами антропоцентрической образовательной модели являются принцип индивидуализации и принцип свободного, естественного развития каждого ребенка [3, с. 23]. Отметим, что применение понятия «антропоцентрический» в педагогике является, по существу, модифицирующей новацией, призванной подчеркнуть развитие природных задатков обучающегося как первозадачу воспитания. Вместе с тем необходимо отличать его от однокоренного понятия «антропологический», исторически связанного с православной антрополого-педагогической мыслью, яркие представители которой – Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич и др. – со второй половины XIX в. хотя и определяли человека как системообразующую категорию воспитания, оставались при этом в русле православия и, следовательно, представляли теоцентрическую позицию. В отличие от преимущественно технологичной социоцентрической модели особое место в православной педагогике отводится роли учителя, наставника, в котором таится источник первоначального воспитания (К. Д. Ушинский) [4]. Духу православной антропологической педагогики соответствует *феномен взаимного нравственного совершенствования* участников общения – субъектов образования. Существенный вклад в раскрытие этого феномена внес Ф. М. Достоевский, который охарактеризовал способ преодоления «столпотворения вавилонского», розни между людьми, показав в своем художественном и публицистическом наследии *«путь преодоления индивидуализма и формирования общности в процессе основанного на прочных духовно-нравственных основаниях субъект-субъектного взаимодействия»* [5, с. 167].

Основные принципы православной педагогики, ориентированные на воспитание социальной личности, характеризующейся приоритетом духовного над материальным и опорой на вечные ценности, мыслимые как идеал, соответствуют актуальной общественной потребности в единении людей для достижения гражданских целей. Ф. М. Достоевский писал: «Разум, наука и реализм могут создать лишь муравейник, а не социальную гармонию» [6, с. 10]. В православной педагогике оформились представления о ведущих механизмах воспитания *общественной неэгоистической личности*, среди которых выделим

механизм *возрастания духовной личности в семье*, что представлено, например, в педагогической системе В. В. Зеньковского [7]. Тезаурус православной антропологии включает такие понятия, как человек, личность, милосердие, мораль, духовность, духовно-нравственная жизнь, смысл жизни, спасение. В соответствии с христологическим принципом православной антропологии подлинную суть человека, его истинную природу раскрывает учение об Иисусе Христе – Богочеловеке, Сыне Божиим и Сыне Человеческом: «Совершенным образцом идеальной нравственности является образ Иисуса Христа; его идеальное по «своей чистоте и возвышенности» учение, «его жизнь во плоти»¹ – представляет собой ценностный ориентир, к которому должен стремиться каждый человек. Ориентированные на традиционную русскую культуру представители современной педагогической науки – М. В. Богуславский, С. Ю. Дивногорцева, Е. В. Неборский, И. Г. Фомичева и др. – особое внимание обращают на потенциал традиционно-консервативных теоцентрических моделей образования.

Вместе с тем в современной науке имеется представление о том, что российское университетское образование в его настоящем состоянии в существенной степени приближено к понятийной совокупности, характеризующей такое идейное течение, как постмодернизм и связанный с ним агностицизм. Характерные для постмодернизма культура разнообразия, отказ от иерархий, принцип неопределенности и многовариантности развития, представление об исчерпанности старого, непредсказуемости и ненадежности будущего, сжатие реальной действительности до получения блага «здесь и сейчас» [8, с. 51], – существенно расходятся с представлениями в духе православной педагогики с ее центрированием на идеальном образе как педагогической жизнеспособной и смыслопорождающей модели.

Антропоцентризм эпохи *постмодернизма* ставит человека, по утверждению современного французского философа Андре Конт-Спонвиля, «в центр, но не ценностей, как это делает гуманизм, а бытия. С точки зрения антропоцентризма Вселенная создана исключительно для нас, а потому все на свете должно вращаться вокруг нас» [9, с. 137], тогда как нормой для человека в православии «и, следовательно, конечной инстанцией, определяющей выбор и оценку поведения», становится идеал, принимаемый человеком с доверием», и таким идеалом может быть только Первоисточник бытия и те люди, кто смог к Нему приблизиться.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что изучение мировоззренческих позиций современного студенчества, репрезентированных в их представлениях об идеалах – ценностях, воплощенных в качествах и жизненном пути выдающихся личностей, а также в приоритетах учебной и внеучебной деятельности, позволяет приблизиться к пониманию смысложизненных установок, которые *имеют относительно очевидные перспективы стать*

¹ Лопухин А. П. Иисус Христос как совершенный образец идеальной нравственности [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/pravoslavnaja-bogoslovskaja-entsiklopedija-ili-bogoslovskij-entsiklopedicheskij-slovar-tom-shestoj-i-ivan-ioann-marorit/140> (дата обращения: 07.12.2022).

объединяющими ценностями; а сопоставление представлений студентов о том, какими они хотят быть и стать, с одной стороны, и представлений организаторов образования/педагогов об идеалах воспитания, с другой, *способствует конкретизации целей воспитания и устранению препятствий к их осуществлению в образовательной среде вуза.*

Цель настоящего исследования – определить ключевые ценности, имеющие перспективы стать основой для развития объединяющих форм совместной деятельности студенческой молодежи, а также систематизировать и дополнить принципы воспитания на основе социоцентрического подхода в условиях современных вызовов системе российского образования.

Задачи исследования:

1) изучить мировоззренческие позиции студентов, репрезентированные в их представлениях об идеалах – ценностях, воплощенных в качествах и жизненном пути выдающихся личностей, а также в приоритетах учебной и внеучебной деятельности; сделать выводы о возможности объединения университетские сообщества на общих ценностных основаниях;

2) сопоставить представления студентов о том, какими они хотят быть и стать, с одной стороны, и представления организаторов образования/педагогов об идеалах воспитания; уточнить понимание барьеров, препятствующих формированию университетских ценностных сообществ;

3) систематизировать и дополнить принципы воспитания на современном этапе развития системы российского высшего образования посредством выделения среди них главенствующих в разрезе социоцентрического подхода.

Обзор литературы

Интерес российских ученых к проблеме ценностных ориентаций обучающихся достаточно стабилен на протяжении последних 20 лет, основной целью большинства из них являлась попытка ученых выявить имплицитное восприятие представителей молодого поколения изменяющегося социального мира. В связи с этим современный исследователь И. А. Николаева пишет о том, что персонифицированные образы воплощают ценностные ориентации, не требуя «осознания последних»: «весь массив образов, доступных сознанию индивида, репрезентирует его образ социального мира и его индивидуальную ситуацию развития». Исследователю удалось доказать, что для современной студенческой молодежи показательна идеализация членов семьи [10, с. 170–179]. Полученные И. А. Николаевой результаты соответствуют ранее полученным результатам И. В. Егорова, включившего семью в категорию наиболее типичных идеалов подростков.

Сравнение с результатами исследований 12-летней давности, полученными, например, в 2010 году Т. Л. Антоненко, указывают на то, что члены семьи как идеал воспринимаются молодыми людьми на устойчивом уровне. Анализ показал, что 30 % опрошенных респондентов ориентированы на членов семьи при выборе идеала [11, с. 15–23]. Полученные результаты позволили исследо-

вательнице выделить так называемый семейный тип идеала. К выводу о роли крепких семейных устоев и семейного воспитания, ориентированного на вечные ценности, в поддержании нравственных идеалов личности пришла также в 2015 году группа ученых Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина [12, с. 32]. Однако значимым представляется и обнаруженный исследователями Владимирского государственного университета факт, что, несмотря на достаточно устойчивую декларацию молодыми людьми соотношения членов семьи с идеалом человека для себя, только немногие из них (менее 11 %) ориентируются на авторитет семьи при определении своих жизненных смыслов [13].

Анализ научных публикаций показывает, что другие персонализированные духовно-нравственные идеалы (не члены семьи, не участники ближайшего круга общения), достойные, с точки зрения молодых людей, подражания, не представлены в результатах опросов сколько-нибудь показательно. Для целей определения самых общих тенденций, как правило, такие персоналии условно объединяют на основе какого-либо дифференцирующего признака: российский – зарубежный, современный – исторический и т. п. Имеющаяся аналитика не обнаруживает также значимый интерес молодежи к персоналиям религиозных деятелей, святых, образу Христа, однако здесь следует указать, что крупных исследований, связанных с попытками выявить обусловленность ценностных ориентаций студентов их религиозностью, не проводилось.

Анализируя степень разработанности научной тематики, связанной с поиском объединяющих общество (и как его части – университетских сообществ) ценностях, необходимо обратить внимание на недостаточную освещенность проблемной позиции, *касающейся роли идеала семьи в формировании психологической готовности субъекта воспитательной деятельности к совместной общественно значимой деятельности*. Очевидно также, что уточнения в аспекте роли идеала семьи требует и *вторая сторона субъектного взаимодействия – педагога и воспитателя*, а именно – как соотносятся представления самих студентов об идеалах (а мы знаем, что часто идеалом является член семьи, родственники) с представлениями идеалов воспитания педагогов. Семья как носитель идеи преемственности ценностей в понимании православной педагогики относится к основаниям традиционной культуры Российского государства.

Отметим, что педагогические исследования в области воспитания последних лет чаще *носят теоретический характер*; сущностный вопрос о воспитательном воздействии на обучающихся в целях преодоления эгоистических устремлений и формирования сообществ, базирующихся на общепринятых ценностях, практически не выносится в проблемное поле науки: из более чем 40 миллионов публикаций в БД elibrary.ru поисковому запросу «преодоление эгоизма» (поиск в названиях, аннотациях и ключевых словах) соответствуют по состоянию на январь 2023 года всего 19 публикаций.

Вместе с тем имеются основания отметить рост исследовательского интереса в связи с проблематикой так называемой новой духовности, методоло-

гическим посылом которой является представление о духовности и религии как о культурных переменных. В появившихся в последние годы исследованиях предпринимается попытка измерить «новую духовность студентов», обусловленную мультипликацией многообразия и переменчивости окружающего мира. В этом контексте S. Nartova-Bochaver, M. Donat и C. Rüprich определили место многомерного подхода к исследованию субъективного благополучия студентов [14]; L. A. Ai и P. Wink предприняли попытку охарактеризовать духовность и дать ей оценку в условиях разнообразного мира [15]; D. Houtman, P. Tromp представили подходы к оценке духовности в разнообразном мире, показав перспективы применения шкалы постхристианской духовности (PCSS) [16]; T. J. Coleman III, J. Jong охарактеризовали признаки современной нерелигиозности [17]; C. L. Park, L. S. George, A. L. Ai разработали многомерную шкалу экзистенциального смысла (MEMS) [18]; V. Costin, V. L. Vignoles предприняли попытку проследить обусловленность смыслов в суждениях о жизни экзистенциальной значимостью [19]. «Новая духовность» представлена такими понятиями, как перенниализм (все религии равны) [20], бриколаж (обращение к разным религиям), размытость и имманентность сакрального [21], самодуховность (индивид и его собственный опыт являются основным источником авторитета в духовных вопросах) [22], экспериментальная эпистемология (исследование эмоций-эманаций) [23] и др., сводящимися к перемещению акцента на значимость себя «здесь и сейчас» в окружении переменчивости, неопределенности и нестабильности мира. Приведенные характеристики «новой духовности» соответствуют идеологии постмодернизма. Идея центра и совокупности в постмодернизме заменяется идеей сети и рассеивания. С. Ю. Рыбаков пишет об обществе, утратившем центр и распадающемся на части, каждая из которых имеет свой идеальный образ, что характеризует хаотизацию сознания в развитии [24].

Основное внимание в педагогике постмодернизма уделяется развитию способности к самовыражению и значимости своей индивидуальности, таким образом постмодернизм сводит духовность к спонтанным самовыражениям личности. Педагогический процесс рассматривается как диалог, «герменевтическое слушание интенций ученика», иерархические отношения между учеником и учителем трансформируются, формируется концепция педоцентризма и технологизируется процесс развития личности студента. Так, например, X. Zhu, Y. Zong. Говорят о возможности управления личностью студента и представляют систему управления университетом на основе алгоритма ассоциативных правил [25]. Таким образом, образовательный процесс технологизируется. Имеются и иные многочисленные примеры попытки заменить общение и взаимообмен между субъектами образовательной деятельности технологиями коммуникации. В западных исследованиях в контексте изучения роли семьи в формировании личности ребенка доминирует проблематика в контексте либеральных ценностей, связанных с обеспечением свободы, равенства и прогресса. В качестве примера приведем недавние исследования M. Yu. Erdogdu,

определяющего гендерный подход, демократическое воспитание в семье и стимулирование достижений в качестве факторов, обуславливающих дружбу между студентами [26], а также работы E. Buehrer, R. Sugihartati, B. Suyanto, M. A. Hidayat, M., Sirry K. Srimulyo, W. Juwita, A. Salim, W. Winarno, характеризующие результаты применения принципа толерантности в практике университетской деятельности [27; 28; 29].

Взгляд через призму постмодернистской идеологии на смысл и целеполагание воспитательной деятельности позволяет усмотреть внешне привлекательные для молодежи ценности: свобода выбора, плюрализм интересов, отсутствие догматизма, отсутствие принуждения и «промывки мозгов». Идеал как индивидуально принятый образец, касающийся в первую очередь личных качеств, предоставляющий человеку перспективы для развития, становится индивидуальным делом каждого, делом каждого становится определить положительное содержание поступков. Неопределенность выбора обуславливает размытость формулировок «идеальных устремлений».

Определяя в качестве методологического принципа постмодернизма агностицизм, С. А. Барков, В. И. Зубков рассматривают гносеологический пессимизм как его социальную рефлексию [30]. Приведем одну из удачных, на наш взгляд, характеристик агностицизма как эпистемологической концепции: «Имея в своем основании идеи скептицизма, которые выступают крепким щитом против всякого рода консервации и догматизации, агностицизм все же абсолютизирует тезис о непознаваемости мира, то есть сам опускается до догмы», что чревато с точки зрения автора деградацией личности. А. Е. Кожевников полагает, что для постмодернистского сознания «не существует устойчивой даже в минимальной степени „сущности“ или „природы“ человека» [31]. В постмодернизме «человек не является ни свободной личностью, ни целостностью» и «растворен в многообразных формах жизни, среди которых нельзя выделить „нормальное“ либо „патологическое“»¹.

Ценностная парадигма систем воспитания, ориентированных на социум (социоцентрический подход), включает базовые ценности нашего общества (жизнь отечество, семья, природа, красота, знания, добро и др.); значимость ценностей отражается в воспитывающем содержании образовательной деятельности. Результаты масштабных исследований, касающихся применения методов социального (или общественного, то есть соответствующего социоцентрическому подходу) воспитания, в настоящее время нет, поскольку, как справедливо указывают разработчики концепции воспитания в современной школе (П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова и др.) [32], образовательный процесс сильно забюрократизировался в последние годы, педагогам не созданы необходимые условия и необходимо хоть с чего-то начать, в частности, с примерной программы воспитания, что, в свою очередь, опять вызывает вопрос: где в

¹ Большой психологический словарь [Электрон. ресурс] / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=118634&p=1> (дата обращения: 07.12.2022).

этой системе условий и программ сам педагог, его личностно-профессиональная сущность и духовно-нравственная индивидуальность?

Резюмируя, отметим, что проблема размытости смысложизненных установок у молодежи, как и проблема малой изученности смысложизненных установок воспитателя (педагога), требует самого серьезного осмысления.

Методология, материалы и методы

Для целей изучения идеалов воспитания и смысложизненных ценностных ориентиров субъектов образовательной деятельности в современной науке разработан ряд аксиометрических методов, позволяющих изучать ценности в определенном социокультурном контексте. В данном исследовании к ним могут быть отнесены контент-анализ и социометрические методы исследования групповых предпочтений. Одним из основных принципов применения социометрических методов является измерение аксиологических единиц-символов, соотносимых с дифференцированными признаками, имеющими ценностное содержание. В рамках данного исследовательского проекта (на первом этапе: сентябрь 2021 – апрель 2022 гг.), аксиометрические методы были, в частности, применены при изучении условий внеучебной воспитательной деятельности студентов, способствующих формированию ценностной общности в университетской среде на основе общих духовно-нравственных представлений [1].

Исследования целеполагания моделей воспитания в 12 крупных российских вузах из разных регионов показали, что они имеют преимущественно индивидуалистический фокус и направлены на развитие таких качеств студентов, как самоутверждение, гедонизм, достижения, власть, репутация. Методика исследования ценностной направленности моделей воспитания в вузах базировалась на подходе к исследованию базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца и его круговом мотивационном континууме; основной метод – качественно-количественный контент-анализ. При анализе ценностных ориентаций студентов была также использована методика М. Рокича.

Аналогичный описанному выше аксиометрический подход был применен для исследования ценностных представлений студентов и преподавателей российских вузов. Для сбора эмпирических данных было проведено 4 опроса: в сентябре 2021 года были опрошены 960 студентов очной формы обучения из крупных многопрофильных вузов разных регионов РФ, отдельный опрос был проведен среди 87 преподавателей этих вузов; весной 2022 года был проведен опрос студентов 1–3 курсов многопрофильного вуза из Москвы (156 участников опроса; ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (МГТЭУ)); осенью 2022 года было опрошено 140 студентов-первокурсников МГТЭУ. Для выявления представлений преподавателей о воспитательном идеале для студентов в опросную форму были включены два вопроса: о личности – духовном идеале для студентов, о 20 характеристиках идеального студента. Все опросы проходили анонимно посредством использования цифровых онлайн опросных форм. Проведенный анализ отличается от

известных исследований последних лет объемом выборки (совокупно опрошено 1256 студентов) и темпоральными характеристиками (выбраны специфические моменты времени, позволяющие в определенной степени проследить динамику ценностных ориентаций, обусловленных социокультурной спецификой исторического момента).

Результаты исследования

По результатам опроса, проведенного в рамках настоящего исследования в сентябре 2021 года в 12 российских вузах (960 человек в возрасте от 16 до 35 лет), студенты идентифицировали себя как исповедующие православие – 55 %, ислам – 9,5 %, буддизм – 1 %, иную христианскую религию – 3,1 %. Назвали себя атеистами – 6,3 %, агностиками – 2,1 %, пантеистами – 0,3 %, язычниками – 0,2 %. Остальные (около 22,5 %) не определились (рис. 1).

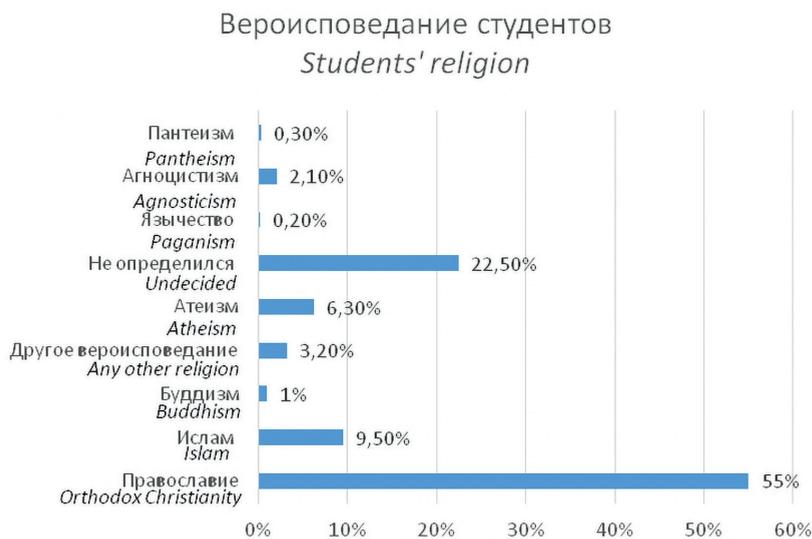


Рис. 1. Вероисповедание студентов

Fig. 1. Students' religion

Ответы студентов на вопрос о характере проведения свободного времени условно были подразделены на три блока: 1) деятельность, направленная на развитие в себе духовно-нравственных начал, совершенствование себя в любви к людям, жертвенность (посещение церкви, помощь родным, волонтерская деятельность); 2) деятельность, направленная на развитие своих компетенций (чтение, спорт, творчество, экскурсии) и поддержание/развитие конкурентоспособности; 3) деятельность, направленная на получение удовольствий (встречи с друзьями и знакомыми, просмотр телепередач, посещение кафе, посещение кинотеатров, посещение интернет-магазинов, прогулки). Анализ

ответов показал, что наиболее излюбленными способами проведения свободного времени являются: встречи с друзьями (62 %), чтение (54,6 %), просмотр телепередач (47 %), прогулки (45 %), творчество (43,8 %), встречи со знакомыми (34,2 %), посещение кафе (33,4 %), то есть гедонистические. К наименее популярным способам проведения свободного времени относятся волонтерская деятельность (5,8 %), посещение церкви (6 %), помощь родным (14,2 %). Результаты систематизации ответов студентов на вопрос о характере проведения свободного времени отражены на рис. 2.

В дополнение к полученным результатам прокомментируем результаты опроса студентов-первокурсников МГГЭУ осенью 2022 года (140 человек). На вопрос о том, какими видами деятельности они желали бы заниматься в вузе, 68 % опрошенных ответили, что хотели бы участвовать в общественной жизни университета, однако сопоставление ответов с ответами на другие вопросы показало, что предпочтительная форма участия – индивидуальная; так, только 24 % опрошенных готовы заниматься командными видами спорта и только 8 % – коллективным творчеством.

Результаты анализа ответов студентов на вопрос о духовном идеале явно указывают на то, что современная молодежь в большинстве своем мало размышляет о будущем, «вековечных целях», нравственной идее, объединяющих всех людей началах. Так, 20,1 % студентов заявили, что у них нет идеала, или затруднились ответить на вопрос об идеале. Вторая по численности группа – это студенты, для которых идеалом является мать (16 %). Родственники являются идеалом для 9 % опрошенных, отец – для 5 %, сестра/брат – для 1 %. В совокупности студентов, ориентирующихся на кого-то из своей семьи как на духовный образец, оказалось 31 %. «Я сам (сама)» как ответ на вопрос об идеале был получен от 62 студентов (6,5 %). Деятели истории или современности из России являются идеалом для 9,4 % опрошенных, зарубежный деятель – для 14,8 %. Бога в качестве духовного идеала назвали 3,6 % опрошенных, Иисус Христос является идеалом для 2,5 % студентов. Чаще всего из российских деятелей студенты называли своим идеалом В. В. Путина (1,9 %), далее по встречаемости ответов – В. И. Ленин (1 %), А. С. Пушкин (0,8 %). На первом месте среди зарубежных деятелей находится Илон Маск (0,8 %). Преподаватели вуза являются идеалами для 1,5 % опрошенных.

Опрос, проведенный в рамках второго этапа исследования весной 2022 года (приняли участие 156 студентов 1–3 курсов гуманитарных направлений подготовки, обучающихся по очной форме обучения в многопрофильном вузе «Московский государственный гуманитарно-экономический университет»), показал, что ориентируются на членов семьи как на духовный идеал 33,3 % студентов; ответ «Я являюсь идеалом для себя» был получен 6 раз (3,8 % опрошенных), не смогли определиться с ответом либо указали, что идеала нет, 39 человек (25 %), российский деятель является идеалом для 14,1 % опрошенных, зарубежный – для 21,4 %. Чаще всего среди ответов об идеале-россиянине студенты называли В. В. Путина (3,2 %), среди зарубежных деятелей чаще всего

Свободное время студентов
Students' free time

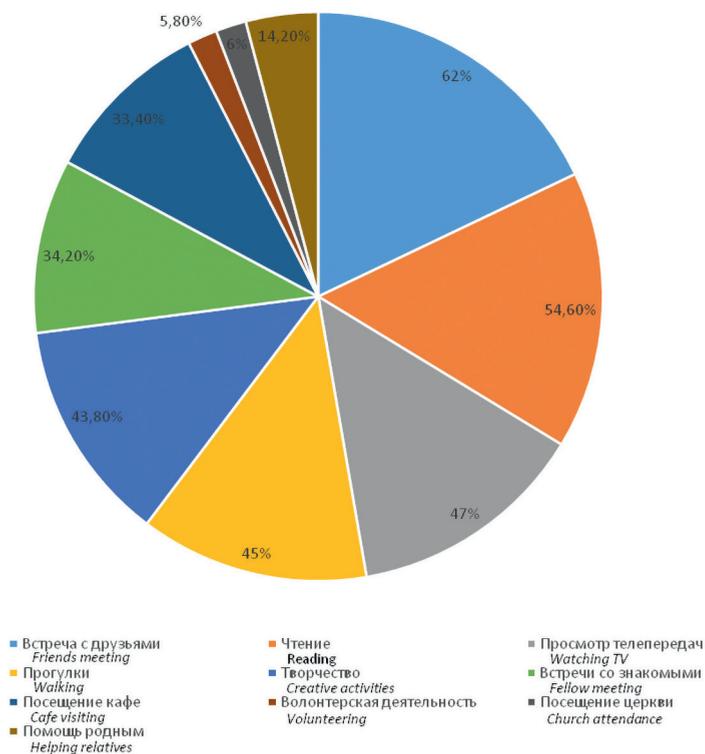


Рис. 2. Характер проведения свободного времени студентов

Fig. 2. The nature of students' free time

назывался Джонни Депп (3,8 %). Бог как духовный идеал был назван всего двумя студентами (1,3 %).

Осенью 2022 года студенты МГТЭУ отвечали на вопрос о том, кто определяет истинный смысл жизни. Ответы студентов распределились следующим образом: сам человек – 72,4 %, общество – 7 %, Бог – 6,4 %, философия (философы) – 4,5 %. Рис. 3 демонстрирует различия в ответах на вопрос о духовном идеале студентов, принимавших участие в опросах осенью 2021 года (12 российских вузов) и весной 2022 года (МГТЭУ).

Ответы на вопросы о духовном идеале
Answers to questions about the spiritual ideal

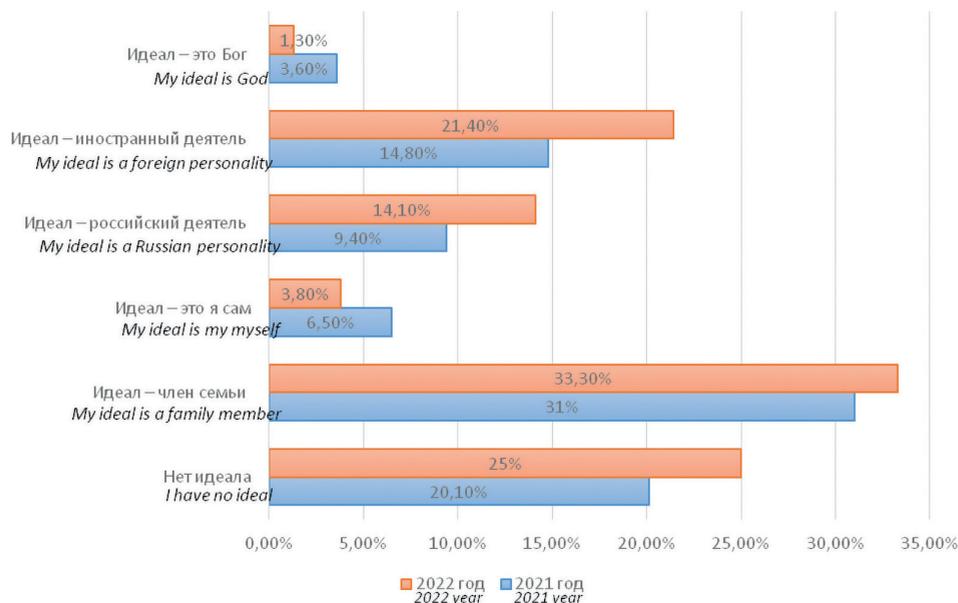


Рис. 3. Ответы на вопросы о духовном идеале

Fig. 3. Answers to questions about the spiritual ideal

Сравнение двух выборок (12 вузов в 2021 году и МГТЭУ в 2022 году) показывает, что соотношение количества ответов по категориям совпадает: член семьи как идеал представлен 31 % в 2022 году и 33,3 % в 2021 году, и это наиболее многочисленная по количеству ответов группа; на втором месте по количеству ответов категория «Нет идеала», далее – «Идеал – зарубежный деятель» и «Идеал – деятель России» и т. д.

Обращает на себя внимание факт, что за 11 лет, прошедших после опроса 2010 года (Т. Л. Антоненко) доля обучающихся, определивших одного из членов семьи в качестве идеала, имеет незначительную положительную динамику: 30 % в 2010 году, 31 % – в 2021 году, 33,3% – в 2022 году. Выявленный факт отсутствия идеала (20 % – 2021 год, 25 % – 2022 год) может свидетельствовать о недоверии к знанию, его источнику и носителям; положительная динамика, по всей вероятности, может свидетельствовать как об усугублении социального пессимизма и агностицизма, так и об особенностях социокультурной идентификации студентов конкретного вуза.

Представление студентов о себе как идеале (6,5 %, опрос 2021 года) коррелирует в большей степени с постмодернистским дискурсом, обозначающим развитие как индивидуальное дело каждого.

Крайне незначительная доля определивших в качестве идеала Иисуса Христа (2,5 %) позволяет предположить по крайней мере невысокий уровень знаний о христианстве у студентов, идентифицировавших себя как православные христиане и христиане.

Интерес представляет, на наш взгляд, выявившаяся корреляция между идентификацией себя как приверженцев православия и других конфессий христианства (58,2 % опрошенных в 2021 году, 559 человек), назовем их трансцендентно предрасположенными. Так, трансцендентно предрасположенные студенты в большей степени, чем в среднем по выборке, выбирают в качестве идеала членов семьи (38,6 % против 31 % в общей выборке); реже эти студенты констатируют отсутствие идеала (17 % против 20,1 %); реже определяют себя самого в качестве идеала (4,5 % против 6,5 %); чаще называют российского исторического или современного деятеля в качестве идеала (18,7% против 9,4%); Бог как идеал – у 5,1 % против 3,6 % в общей выборке. Результаты сравнения отражены на рис. 4.

Сравнение ответов респондентов по группам
Comparison of respondents' responses by groups

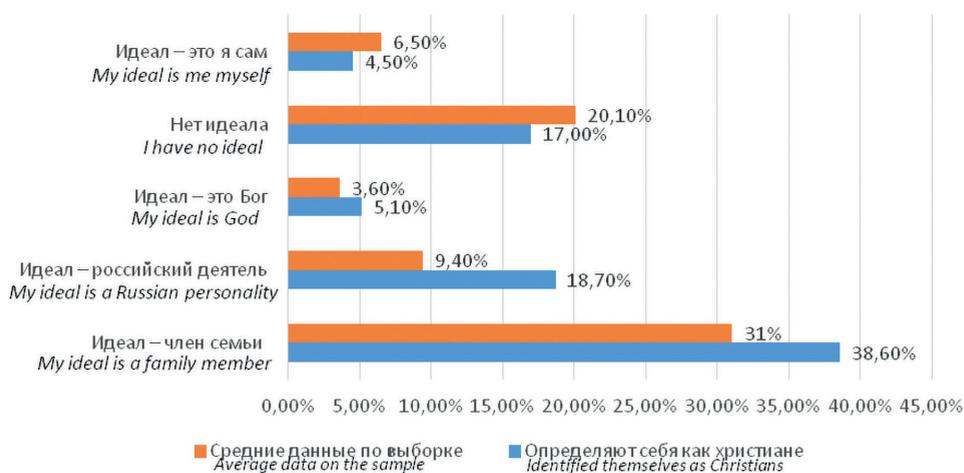


Рис. 4. Сравнение ответов респондентов по группам

Fig. 4. Comparison of respondents' answers by groups

Интерес представляют данные сравнения результатов ответов 2021 и 2022 годов на вопрос о ценностных ориентациях (опросник, методика М. Рокича). Полученные результаты подтверждают, по нашему мнению, вывод об углублении социального пессимизма и недоверия. Упали показатели приверженности ценностям: иметь хороших друзей (33 % в 2022 году, 46 % в 2021), иметь крепкую семью (54 % в 2022 году, 64 % в 2021), жить в соответствии с духовными идеалами (33 % в 2022 году, 36 % в 2021). Вместе с тем выросли показатели ин-

дивидуалистического фокуса: достичь высокого положения (27 % в 2022 году, 21 % в 2021), удовлетворить свои потребности (47 % в 2022 году, 35 % в 2021) (рис. 5).

Сравнение ответов на вопрос о ценностных ориентациях
Comparison of answers to the question about value orientations

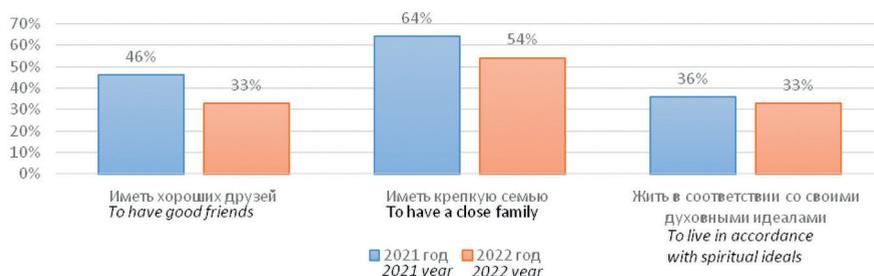


Рис. 5. Сравнение ответов на вопрос о ценностных ориентациях

Fig. 5. Comparison of answers to the question about value orientations

Опрос 2021 года среди преподавателей 12 вузов РФ (всего было опрошено 87 человек) выявил достаточно неоднородную картину представлений о духовном идеале как ориентире для студента. 3 % преподавателей считают, что студента следует ориентировать на веру, Бога; выдающегося деятеля РФ в качестве идеала для студента назвали 19,5 % преподавателей, зарубежного деятеля – 8 %. Неперсонифицированные «идеалы для студентов» представлены в ответах преподавателей следующим образом: знающий и компетентный человек – 20,7 %, высокоморальная личность – 17,2 %, преподаватель – 8 %, добрый человек – 4,6 %, гражданин – 3,4 %, семья/родня – 3,4 %, культурный человек – 3,4 %. Не определились с идеалом для студента 8 % опрошенных.

Идеальной личностью – духовным идеалом для студента преподаватели указали В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского, В. А. Сухомлинского, Д. С. Лихачева, С. П. Королева, М. В. Ломоносова, Магомед Нурбагандова, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогова, Петра Первого, В. В. Путина, А. С. Пушкина, С. В. Савельева, С. Ковалевскую, Ш. Амонашвили и др. Идеал – зарубежный деятель, по мнению преподавателей, Билл Гейтс, Гарри Поттер, Илон Маск, Франсиско Д’Анкония, Я. Корчак.

Сравнение представлений преподавателей и студентов (по результатам опроса 2021 года) выявляет определенное совпадение мнений только по позиции «Бог как идеал»: доля преподавателей, считающих так, составила 3 %, студентов – 3,6 % (и 5,1 % у студентов, определивших себя как христиан).

Не совпадают представления по идеалам – представителям России и зарубежным: у студентов это соотношение выглядит как 9,4 % (россияне) против 14,8 % (зарубежные деятели); у преподавателей – обратная картина: 19 % и 8 %. *Резко расходятся студенты и преподаватели в позициях: член семьи как идеал – так считают 33,3 % студентов и только 3,4 % преподавателей; преподаватель как идеал – так считают 1,5 % студентов и 8 % преподавателей.*

Анализ ответов преподавателей на вопрос о характеристиках идеального студента показал, что из 1131 ответа (каждый преподаватель мог дать до 20 характеристик идеального студента) ответы распределились следующим образом: 49 % ответов касались характеристик индивидуалистического направления развития (успешный, целеустремленный, активный, креативный, творческий, упорный, самостоятельный, мобильный, компетентный, нацеленный на освоение профессиональных навыков, инициативный, независимый, увлеченный и др.); 27 % ответов имели нейтральную коннотацию (коммуникабельный, читающий, оптимист, личность, умный, сомневающийся, патриот, гражданин, свободный, гибкий и др.) и только 24 % имели социально-личностный смысл развития (толерантный, эмпатичный, ответственный, уважительный, добрый, заботливый, любящий и др.).

Полученные результаты исследования позволяют дать следующую общую характеристику мировоззренческих позиций студентов, репрезентированных в их представлениях об образцовых качествах личности – идеалах, а также в приоритетах учебной и внеучебной деятельности: очевидны некоторые признаки агностицизма и духовной лености студентов, гедонистические доминанты и общая растерянность в определении смысложизненных приоритетов; беспомощность: тоска по близкому кругу (семья, друзья, близкий человек), но вместе с тем недоверие к нему.

Вселяют оптимизм данные, характеризующие устойчивый и относительно высокий процент студентов, определяющих своим идеалом членов семьи, всю семью. Позитивной представляется также корреляция между трансцендентной предрасположенностью студентов к трансцендентным ценностям и их ориентацией на ценности групповые (семью), идеал деятеля из России; а также более низкий уровень духовной растерянности этой части студентов (когда нет идеала) и эгоистических устремлений (когда я – идеал меня).

Обсуждение

Проблема нравственных оснований и идеалов воспитания в высшем образовании не теряет на протяжении веков своей актуальности. Иммануил Кант понимал идеал как направление на цель, образ самой цели, руководящей человеком, как чувство цели и верного направления [33]. Идеальное, писал философ, соотносится со способностью субъекта к познанию и характеризуется его отношениями с феноменом познания и репрезентацией. Наряду с ценностными представлениями идеалы составляют явления духовной жизни человека, воплощают, по точному замечанию Б. Г. Мещеряковой и В. П. Зинчен-

ко, «стремления личности или группы в отношении обобщенных человеческих ценностей»¹.

В свою очередь, обобщенные человеческие ценности, которые, по словам Т. А. Ромм, одновременно «конструируют другие люди» [34], определяют социальную гармонию. Идеалы обладают существенным эмоционально-энергетическим потенциалом и оказывают воспитывающее воздействие, порождая в человеке импульс – практическое стремление к цели, «возведенной в ранг идеала»², побуждая его упорядочивать и согласовывать свои ценностные представления с общественными.

Общество является для человека абстрактным понятием, если оно не представлено конкретными сообществами и микрогруппами. Методолого-теоретические основы построения метасистемы «личность – группа – общество» в процессе осуществления воспитательной деятельности были разработаны в 2020 году группой известных российских ученых (Е. А. Левановой, А. В. Мудриком, С. Б. Серяковой, Т. В. Пушкаревой, Л. В. Тарабакиной и Е. В. Звоновой) [35]. Согласимся с изложенными в исследовании положениями о ключевой роли усвоения социального опыта, понимаемого как трансляция ценностей, и об основных условиях его протекания, связанных с психологической готовностью субъекта, *социально-педагогической компетентностью воспитателей*, благоприятным социальным окружением и др.

В настоящее время идея необходимости и смысла обретения идеала и стремление жить в соответствии с ним представлена сегментарно – в рамках теологических или педагогических историко-культурных исследований, *учет опыта которых может способствовать выработке обновленной воспитательной модели образования, базирующейся прежде всего на принципах социоцентрической модели как универсальной по ее способности к адаптации и к духовным запросам каждого человека, а также к потребностям социума, связанным с понятием общего блага.*

Заключение

Как удалось обнаружить в результате теоретического и эмпирического исследования, ни одна из активно обсуждаемых в академических кругах моделей (социоцентрическая и антропоцентрическая) в том виде, в котором они представлены в настоящем, не решает проблем воспитания в той степени, как это было бы необходимо в условиях современных рисков и вызовов. Коллективизм советского периода (как ностальгический идеал социоцентрического подхода к воспитанию) недостаточно понятен и близок современной молодежи, в то время как чрезмерное фокусирование на свободе самовыражения студентов скорее разъединяет, чем скрепляет общество (студенческие микросообщества

¹ Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расширенное [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=118634&p=1> (дата обращения: 07.12.2022).

² Ахтямова Г. Э. Проблема идеала совершенного человека в социокультурных системах татар и чувашей (сравнительно-философский анализ): Дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. Чебоксары, 2005. 279 с.

и общество в целом), способствуя индивидуализму и эгоистическому гедонизму молодежи.

В предлагаемой обновленной социоцентрической модели образования особенно важна роль наставника (педагога вуза) в инициации и поддержке обмена ценностями с воспитуемыми и *взаимного духовно-нравственного совершенствования*, которое рассматривается нами как *главенствующий принцип воспитания на современном этапе* развития российского высшего образования, при этом основные принципы социоцентрической модели воспитания – гуманистической направленности, природосообразности, культуросообразности, коллективности, вариативности, диалогичности и дополненности воспитания – остаются по-прежнему актуальными.

Как показало исследование, место и роль современного воспитателя (педагога) не вполне соответствует задачам воспитания духовно зрелой, неэгоистической, нацеленной на единение и достижение гражданских целей личности воспитуемого. Преподаватели вузов недостаточно осведомлены о ценностных приоритетах студентов, далеко не всегда являются духовно-нравственными ориентирами для них. Искомые студентами качества (ассоциирующиеся с семьей) – милосердие, любовь, взаимоуважение и взаимоприятие, поддержка – существуют в отличном от пространства образовательной организации мире. *Таким образом, наряду с вопросом воспитания студенческой молодежи и коррекции их отношения к педагогу стоит и вопрос восстановления ориентированного на социально значимые идеалы мышления педагогов.*

Преодолению индивидуализма и разобщенности, развитию форм совместной работы (сотрудничества) в студенческой среде будет способствовать определение в качестве ключевых ценностей социального воспитания ценностей, способствующих сближению людей, таких как *милосердие, взаимоуважение, поддержка; единение в достижении гражданских целей*. Актуальной целью воспитания должно стать формирование и развитие общественно ориентированной неэгоистической личности. Полагаем, что проведенное исследование помогло приблизиться как к пониманию возможностей объединения студентов на основе ценностей, так и к определению наиболее существенных его препятствий, в связи с чем считаем выдвинутую гипотезу доказанной.

Список использованных источников

1. Сахарчук Е. С., Баграмян Э. Р., Киселева И. А., Сахарчук А. Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2022. № 3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-fokus-vospitatelnoy-deyatelnosti-vuza-deklaratsiya-tseley-i-praktika> (дата обращения: 10.12.2022).

2. Мудрик А. В. Социализация как социально-педагогическое явление [Электрон. ресурс] // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1999. № 4. С. 142–148. Режим доступа: https://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/Мудрик_А.В._Социализация_человека.pdf (дата обращения: 10.12.2022).

3. Полякова М. В. Концепты теории воспитания [Электрон. ресурс]. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. 172 с. Режим доступа: https://rsvpu.ru/filedirectory/3468/Pol-yakova_Konceptyi.pdf (дата обращения: 10.12.2022).

4. Киселева И. А., Сахарчук Е. С. Идея родственной любви в романе Ф. М. Достоевского «Подросток» [Электрон. ресурс] // Проблемы исторической поэтики. 2021. № 19 (3). С. 150–169. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-rodstvennoy-lyubvi-v-romane-f-m-dostoevskogo-podrostok> (дата обращения: 10.12.2022).

5. Киселева И. А., Сахарчук Е. С. Теолого-педагогическое значение наследия Ф. М. Достоевского в связи с духовным содержанием романа «Подросток» // Культура и образование. 2021. № 4 (43). С. 60–68. DOI: 10.24412/2310-1679-2021-443-60-68

6. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 15 томах [Электрон. ресурс]. Ленинград; Санкт-Петербург: Наука, 1988–1996. Т. 12. С. 10. Режим доступа: https://rvb.ru/dostoevski/01text/vol12/01journal_73/102.htm (дата обращения: 07.12.2022).

7. Киселева И. А., Сахарчук Е. С., Сахарчук А. Л. Ценностно-смысловые ориентиры педагогической системы В. В. Зеньковского // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1 (81). С. 73–77.

8. Олизько Н. С. Постмодернизм: к проблеме определения понятия [Электрон. ресурс] // Вестник ЮУрГУ. 2006. № 6. С. 50–52. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya> (дата обращения: 07.12.2022).

9. Мачульская О. И. Концепция Андре Конт-Спонвилья: эго-философия как размышление от первого лица [Электрон. ресурс] // Философские науки. 2018. № 12. С. 127–143. Режим доступа: <https://www.phisci.info/jour/article/view/2423/2278> (дата обращения: 07.12.2022).

10. Николаева И. А. Идеалы студенческой молодежи в соотношении с настоящим, возможным и анти-идеальным [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 4. С. 168–199. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/idealy-studencheskoy-molodezhi-v-sootnesenii-s-nastoyaschim-vozmozhnym-i-anti-idealnym> (дата обращения: 07.12.2022).

11. Антоненко Т. Л. Идеалы современного студенчества: психологический контекст [Электрон. ресурс] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 5. С. 15–23. Режим доступа: http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/?pageID=4&MAGAZINE_IDD=54&command=getArticle&ArticleId=1366 (дата обращения: 07.12.2022).

12. Фролова С. В. Идеалы и идеология в молодежной среде современной России / С. В. Фролова, В. А. Соловьев, О. В. Шоронова [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 31–34. Режим доступа: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/4/56.pdf> (дата обращения: 07.12.2022).

13. Аринин Е. И. Проект «Теология (богословие) и религиоведение в России: между медиа и диалогом экспертов» [Электрон. ресурс] // Религия, наука и теология: вызовы и проблемы современности: сборник научных докладов. Т. 37. Владимир: Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. 2021. С. 207–237. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?selid=48093212&id=48093119> (дата обращения: 07.12.2022).

14. Nartova-Bochaver S., Donat M, Rüprich C. Subjective Well-Being from a Just-World Perspective: A Multi-Dimensional Approach in a Student Sample // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01739

15. Ai A. L., Wink P. Introduction. In: *Assessing Spirituality in a Diverse World*. Switzerland: Springer, 2021. P. 3–14. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_1

16. Houtman D., Tromp P. The Post-Christian Spirituality Scale (PCSS): Misconceptions, Obstacles, Prospects. In: *Assessing Spirituality in a Diverse World*. Switzerland: Springer, 2021. P. 35 – 57. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_3

17. Coleman T.J. III, Jong J. Counting the Nonreligious: A Critical Review of New Measures. In: *Assessing Spirituality in a Diverse World*. Switzerland, Springer, 2021. P. 87–116. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_5

18. Park C. L., George L. S., Ai A. L. Measuring Three Distinct Aspects of Meaning in Life: The Multi-dimensional Existential Meaning Scale (MEMS) // In: Ai A. L., Wink P., Paloutzian R. F., Harris K. A. (Eds.) *Assessing Spirituality in a Diverse World*. Springer, Cham, 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_6

19. Costin V., Vignoles V. L. Meaning is About Mattering: Evaluating Coherence, Purpose, and Existential Mattering as Precursors of Meaning in Life Judgments // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 118 (4). P. 864–884. DOI: 10.1037/pspp0000225

20. Gilyazova O. S., Zamoshchanskii I. I., Zamoshchanskaya A. N. A liberal arts and sciences education at the Russian higher school: concept, formats, benefits and limitations // In: *Perspectives of Science and Education*. 2020. № 4 (46). P. 10–22. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-liberal-arts-and-sciences-education-at-the-russian-higher-school-concept-formats-benefits-and-limitations> (date of access: 31.10.2022).

21. Anwar M., Clauß T. Personality traits and bricolage as drivers of sustainable social responsibility in family SMEs // *Business and Society Review*. 2021. Vol. 126, № 1. P. 37–68. Available from: https://www.researchgate.net/publication/349589692_Personality_Traits_and_Bricolage_as_Drivers_of_Sustainable_Social_Responsibility_in_Family_SMEs_A_COVID-19_Perspective (date of access: 30.07.2022).

22. Jnaneswar K., Sulphay M. M. Workplace spirituality, self-compassion and mindfulness as antecedents of employee mental well-being // *South Asian Journal of Business Studies*. 2021. DOI: 10.1108/SAJBS-07-2020-0258

23. Lebedev S. A. “6К” Post – non-classical epistemology // *Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019)*. Atlantis Press (Netherlands), 2019. P. 207–210. Режим доступа: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iccessh-19/125911808> (дата обращения: 10.12.2022).

24. Рыбаков С. Ю. Сфера образования как зона защиты от рисков, угроз и вызовов для государства и народа [Электрон. ресурс] // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2019. № 1 (49). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sfera-obrazovaniya-kak-zona-zaschity-ot-riskov-ugroz-i-vyzovov-dlya-gosudarstva-i-naroda> (дата обращения: 10.12.2022).

25. Xuefeng Z., Yuan Z. Construction and Application Analysis of University Management System Based on Association Rule Mining Algorithm Apriori // *Scientific Programming*. 2022. Vol. 2022. Article number 4367267. DOI: 10.1155/2022/4367267

26. Erdogdu M. Yuksel Roles of achievement, impulse control, gender, and democratic parenting as predictors of friendship quality among students // *Istanbul Sabahattin Zaim University Guidance and Psychological Counseling*, İstanbul. 2022. № 13. P. 174–188. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48239521> (date of referebnce: 31.10.2022).

27. Buehrer E. Teaching and promoting tolerance. 31, 2018. Available from: <https://gogateways.org/articles/2018/1/31/teaching-and-promoting-tolerance> (date of access: 30.07.2021).

28. Sugihartati R., Suyanto B., Hidayat M. A., Sirry M., Srimulyo K. Habitus of Institutional Education and Development in Intolerance Attitude among Students // *Talent Development and Excellence*. 2020. Vol. 12, № 1. Available from: <https://www.iratde.com/index.php/jtde/article/view/811> (date of access: 30.07.2021).

29. Juwital W., Salim A., Winarno W. Students' Tolerance Behavior in Religious-Based Primary School: Gender Perspective // *International Journal of Educational Research Review*. Available

from: https://www.researchgate.net/publication/325322776_Students'_Tolerance_Behavior_in_Religious-Based_Primary_School_Gender_Perspective (date of access: 30.07.2021).

30. Барков С. А. Постмодернизм и гносеологический пессимизм: социальные и научные противоречия [Электрон. ресурс] // Социодинамика. 2016. № 11. Режим доступа: https://e-notabene.ru/pr/article_20941.html (дата обращения: 30.07.2021).

31. Кожевников Н. Н. Постмодернизм [Электрон. ресурс] // Наука и техника в Якутии. 2005. № 2 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-1> (дата обращения: 10.12.2022).

32. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие [Электрон. ресурс] / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. Москва: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. 119 с. Режим доступа: https://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/Селиванова_Н.Л._Воспитание_в_современной_школе.pdf (дата обращения: 10.12.2022).

33. Кант И. Основоположение к метафизике нравов [Электрон. ресурс] // Сочинения на немецком и русском языках. В 4 т. Т. 3. Москва, Московский философский фонд, 1997. С. 38–275. Режим доступа: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_nemeckaja_klassicheskaja/kant_sochinenija_v_4_tomakh_na_nemeckom_i_russkom_jazykakh_tom_3/12-1-0-96 (дата обращения: 07.12.2022).

34. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов [Электрон. ресурс]. Новосибирск: Наука; Издательство НГТУ, 2007. 380 с. Режим доступа: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/647/1/socialnoe-vozpitanie-evolyuciya-.pdf> (дата обращения: 07.12.2022).

35. Леванова Е. А., Мудрик А. В., Серякова С. Б. [и др.] Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе [Электрон. ресурс] // Образование личности. 2019. № 2. С. 12–20. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39139643> (дата обращения: 07.12.2022).

References

1. Sakharchuk E. S., Kiseleva I. A., Bagramyan E. R., Sakharchuk A. L. Social focus of educational activity of the university: Declaration of goals and practice. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2022 [cited 2022 Dec 10]; 3. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-fokus-vozpitatelnoy-deyatelnosti-vuza-deklaratsiya-tseley-i-praktika> (In Russ.)

2. Mudrik A. V. Socialization as a socio-pedagogical phenomenon. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda = Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation* [Internet]. 1999 [cited 2022 Dec 10]; 4: 142–148. Available from: https://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/Mudrik_A.V._Socializacija_cheloveka.pdf (In Russ.)

3. Polyakova M. V. Kontsepty teorii vospitaniya = Concepts of the theory of education [Internet]. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2010 [cited 2022 Dec 10]. 172 p. Available from: https://rsvpu.ru/filedirectory/3468/Polyakova_Konceptyi.pdf (In Russ.)

4. Kiseleva I. A., Sakharchuk E. S. The idea of kindred love in F. M. Dostoevsky's novel "The Teenager". *Problemy istoricheskoy poetiki = Problems of Historical Poetics* [Internet]. 2021 [cited 2022 Dec 07]; 19 (3): 150–169. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-rodstvennoy-lyubvi-v-romane-f-m-dostoevskogo-podrostok> (In Russ.)

5. Kiseleva I. A. The theological and pedagogical significance of F. M. Dostoevsky's legacy in connection with the spiritual content of the novel "The Teenager". *Kul'tura i obrazovanie = Culture and Education*. 2021; 4 (43): 60–68. DOI: 10.24412/2310-1679-2021-443-60-68 (In Russ.)

6. Dostoevskiy F. M. *Sobranie sochineniy: v 15 t. = Collected works: in 15 volumes* [Internet]. V. 12. Leningrad: Publishing House Nauka; 1988–1996 [cited 2022 Dec 07]. p. 10. Available from: https://rvb.ru/dostoevski/01text/vol12/01journal_73/102.htm (In Russ.)

7. Kiseleva I. A., Sakharchuk E. S. The value-semantic guidelines of the pedagogical system of V. V. Zenkovsky. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2021; 1 (81): 73–77. (In Russ.)

8. Oliz'ko N. S. Postmodernism: On the problem of definition of the concept. *Vestnik YUUrGU = Bulletin of South Ural State University* [Internet]. 2006 [cited 2022 Dec 07]; 6: 50–52. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya> (In Russ.)

9. Machul'skaya O. I. Andre Comte-Sponville's concept: Ego-philosophy as first-person reflection. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences* [Internet]. 2018 [cited 2022 Dec 07]; 12: 127–143. Available from: <https://www.phisci.info/jour/article/view/2423/2278> (In Russ.)

10. Nikolaeva I. A. The ideals of student youth in relation to the present, possible and anti-ideal. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2022 [cited 2022 Dec 07]; 24 (4): 168–199. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/idealy-studencheskoy-molodezhi-v-sootnesenii-s-nastoyaschim-vozmozhnym-i-anti-idealnym> (In Russ.)

11. Antonenko T. L. The ideals of modern students: A psychological context. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences* [Internet]. 2012 [cited 2022 Dec 07]; 5: 15–23. Available from: http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/?pageIDD=4&MAGAZINE_IDD=54&command=getArticle&ArticleIdd=1366 (In Russ.)

12. Frolova S. V. Ideals and ideology in the young environment of modern Russia. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2022 Dec 07]; 15: 31–34. Available from: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/4/56.pdf> (In Russ.)

13. Arinin E. I. The project “Theology and Religious Studies in Russia: Between the Media and the Dialogue of Experts”. In: *Religiya, nauka i teologiya: vyzovy i problemy sovremennosti: sbornik nauchnykh dokladov = Religion, Science and Theology: Challenges and Problems of Our Time: Collection of Scientific Reports* [Internet]. V. 37. Vladimir: Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs; 2021 [cited 2022 Dec 07]; p. 207–237. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?selid=48093212&id=48093119> (In Russ.)

14. Nartova-Bochaver S., Donat M., Rüprich C. Subjective well-being from a just-world perspective: A multi-dimensional approach in a student sample. *Frontiers in Psychology*. 2019; 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01739

15. Ai A. L., Wink P. Introduction. In: Ai A. L., Wink P., Paloutzian R. F., Harris K. A. (Eds.). *Assessing spirituality in a diverse world*. Switzerland: Springer; 2021. p. 3–14. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_1

16. Houtman D., Tromp P. The Post-Christian Spirituality Scale (PCSS): Misconceptions, obstacles, prospects. In: Ai A. L., Wink P., Paloutzian R. F., Harris K. A. (Eds.). *Assessing spirituality in a diverse world*. Switzerland: Springer; 2021. p. 35–57. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_3

17. Coleman T. J. III, Jong J. Counting the Nonreligious: A critical review of new measures. In: Ai A. L., Wink P., Paloutzian R. F., Harris K. A. (Eds.). *Assessing spirituality in a diverse world*. Switzerland: Springer; 2021. p. 87–116. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_5

18. Park C. L., George L. S., Ai A. L. Measuring three distinct aspects of meaning in life: The Multi-dimensional Existential Meaning Scale (MEMS). In: Ai A. L., Wink P., Paloutzian R. F., Harris K. A. (Eds.). *Assessing spirituality in a diverse world*. Cham: Springer; 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-52140-0_6

19. Costin V., Vignoles V. L. Meaning is about mattering: evaluating coherence, purpose, and existential mattering as precursors of meaning in life judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020; 118 (4): 864–884. DOI: 10.1037/pspp0000225

20. Gilyazova O. S., Zamoshchanskii I. I., Zamoshchanskaya A. N. A liberal arts and sciences education at the Russian higher school: concept, formats, benefits and limitations. *Perspectives of Science and Education* [Internet]. 2020 [cited 2022 Oct 31]; 4 (46): 10–22. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-liberal-arts-and-sciences-education-at-the-russian-higher-school-concept-formats-benefits-and-limitations>

21. Anwar M., Clauß T. Personality traits and bricolage as drivers of sustainable social responsibility in family SMEs. *Business and Society Review* [Internet]. 2021 [cited 2022 Jul 30]; 126 (1): 37–68. Available from: https://www.researchgate.net/publication/349589692_Personality_Traits_and_Bricolage_as_Drivers_of_Sustainable_Social_Responsibility_in_Family_SMEs_A_COVID-19_Perspective

22. Inaneswar K., Sulphay M. M. Workplace spirituality, self-compassion and mindfulness as antecedents of employee mental well-being. *South Asian Journal of Business Studies*. 2021. DOI: 10.1108/SAJBS-07-2020-0258

23. Lebedev S. A. “6K” Post – non-classical epistemology. In: *4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019). Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019)* [Internet]. Netherlands; Atlantis Press; 2019 [cited 2022 Dec 10]; p. 207–210. Available from: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iccessh-19/125911808>

24. Rybakov S. Yu. The sphere of education as a zone of protection from risks, threats and challenges for the state and the people. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University* [Internet]. 2019 [cited 2022 Dec 10]; 49 (1). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sfera-obrazovaniya-kak-zona-zaschity-ot-riskov-ugroz-i-vyzovov-dlya-gosudarstva-i-naroda> (In Russ.)

25. Xuefeng Z., Yuan Z. Construction and application analysis of university management system based on association rule mining algorithm Apriori. *Scientific Programming*. 2022; 2022: 4367267. DOI: 10.1155/2022/4367267

26. Erdogdu M. Yuksel roles of achievement, impulse control, gender, and democratic parenting as predictors of friendship quality among students. *Istanbul Sabahattin Zaim University Guidance and Psychological Counseling, İstanbul* [Internet]. 2022 [cited 2022 Oct 31]; 13: 174–188. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48239521>

27. Buehrer E. Teaching and promoting tolerance [Internet]. 2018 [cited 2022 Jul 30]. Available from: <https://gogateways.org/articles/2018/1/31/teaching-and-promoting-tolerance>

28. Sugihartati R., Suyanto B., Hidayat M. A., Sirry M., Srimulyo K. Habitus of institutional education and development in intolerance attitude among students. *Talent Development and Excellence* [Internet]. 2020 [cited 2022 Jul 30]; 12 (1). Available from: <https://www.iratde.com/index.php/jtde/article/view/811>

29. Juwital W., Salim A., Winarno W. Students’ tolerance behavior in religious-based primary school: Gender perspective. *International Journal of Educational Research Review* [Internet]. 2018 [cited 2022 Jul 30]; 3 (3): 51–58. Available from: https://www.researchgate.net/publication/325322776_Students'_Tolerance_Behavior_in_Religious-Based_Primary_School_Gender_Perspective

30. Barkov S. A., Zubkov V. I. Postmodernism and epistemological pessimism: Social and scientific contradictions. *Sociodinamika = Sociodynamics* [Internet]. 2016 [cited 2022 Jul 30]; 11. Available from: https://e-notabene.ru/pr/article_20941.html (In Russ.)

31. Kozhevnikov N. N. Postmodernism. *Nauka i tekhnika v Yakutii = Science and Technology in Yakutia* [Internet]. 2005 [cited 2022 Dec 10]; 2 (9). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-1> (In Russ.)

32. Stepanov P. V., Selivanova N. L., Kruglov V. V., Stepanova I. V., Parfenova I. S., Shustova I. Yu., et al. *Vospitaniye v sovremennoy shkole: ot programmy k deystviyam = Education in modern school: From programme to action* [Internet]. Ed. by Stepanov P. V. Moscow: FGBNU "ISRO RAO"; 2020 [cited 2022 Dec 10]. 119 p. Available from: https://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/Селиванова_Н.Л._Воспитание_в_современной_школе.pdf (In Russ.)

33. Kant I. *Osnovopolozhenie k metafizike nravov = The foundation to the metaphysics of morals*. In: *Sochineniya na nemeckom i russkom jazykah. V 4 t. = Essays in German and Russian* [Internet]. In 4 volumes. Vol. 3. Moscow: Moscow Philosophy Foundation; 1997 [cited 2022 Dec 10]. p. 38–275. Available from: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_nemeckaja_klassicheskaja/kant_sochineniya_v_4_tomakh_na_nemeckom_i_russkom_jazykakh_tom_3/12-1-0-96 (In Russ.)

34. Romm T. A. *Social'noe vospitanie: jevoljucija teoreticheskikh obrazov = Social education: The evolution of theoretical images* [Internet]. Novosibirsk: Publishing House Nauka; Novosibirsk State Technical University; 2007 [cited 2022 Dec 10]. 380 p. Available from: <https://repo.npsu.ru/bitstream/nspu/647/1/socialnoe-vospitanie-evolyuciya-.pdf> (In Russ.)

35. Levanova E. A., Mudrik A. V., Seryakova S. B. Social and pedagogical foundations of the study of education systems in the metropolis. *Obrazovaniye lichnosti = Personality Formation* [Internet]. 2019 [cited 2022 Dec 10]; 2: 12–20. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39139643> (In Russ.)

Информация об авторах:

Сахарчук Елена Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе, Московский государственный гуманитарно-экономический университет; ORCID 0000-0002-4185-4112, ResearcherID B-6256-2018; Москва, Россия. E-mail: 1515303@mail.ru

Киселева Ирина Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской классической литературы, Московский государственный областной педагогический университет; ORCID 0000-0002-9629-0035, ResearcherID V-4311-2019; Москва, Россия. E-mail: 79099227849@yandex.ru

Баграмян Эммануил Робертович – кандидат педагогических наук, заместитель руководителя центра развития образования, Российская академия образования; ORCID 0000-0003-3608-902X; Москва, Россия. E-mail: er.bagramyan60@gmail.com

Сахарчук Анна Леонидовна – студентка филологического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; ORCID 0000-0002-6378-686X; Москва, Россия. E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru

Вклад соавторов:

Е. С. Сахарчук – постановка проблемы исследования, выработка методологической стратегии исследования, сбор информации, анализ данных, обобщение результатов.

И. А. Киселева – уточнение задач, теоретический анализ результатов исследования, верификация статьи.

Э. Р. Баграмян – теоретический анализ проблемы исследования в отечественной науке.

А. Л. Сахарчук – теоретический анализ проблемы исследования в зарубежной науке.

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

Статья поступила в редакцию 07.09.2022; поступила после рецензирования 16.01.2023; принята к публикации 08.02.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena S. Sakharchuk – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Vice Rector for Educational Work, Moscow State University of Humanities and Economics; ORCID 0000-0002-4185-4112, ResearcherID B-6256-2018; Moscow, Russia. E-mail: 1515303@mail.ru

Irina A. Kiseleva – Dr. Sci. (Philology), Professor, Head of Department of Russian Classical Literature, Moscow State Regional University; ORCID 0000-0002-9629-0035, ResearcherID V-4311-2019; Moscow, Russia. E-mail: 79099227849@yandex.ru

Emmanouil R. Bagramyan – Cand. Sci. (Education), Deputy Head of Education Development Centre, Russian Academy of Education; ORCID 0000-0003-3608-902X; Moscow, Russia. E-mail: er.bagramyan60@yandex.ru

Anna L. Sakharchuk – Student, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University; ORCID 0000-0002-6378-686X; Moscow, Russia. E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru

Contribution of the authors:

E. S. Sakharchuk – statement of the research problem, development of a methodological and logical research strategy, collection of information, data analysis, generalisation of results.

I. A. Kiseleva – clarification of tasks, theoretical analysis of the research results, verification of the article.

E. R. Bagramyan – theoretical analysis of the research problem in Russian science.

A. L. Sakharchuk – theoretical analysis of the research problem in foreign science.

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

Received 07.09.2022; revised 16.01.2023; accepted for publication 08.02.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Elena Serguéevna Sajarchuk: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Vicerrectora del Servicio de Trabajo para la Formación Educativa, Universidad Estatal de Humanidades y Economía de Moscú; ORCID 0000-0002-4185-4112, ResearcherID B-6256-2018; Moscú, Rusia. Correo electrónico 1515303@mail.ru

Irina Alexándrovna Kiseleva: Doctora en Ciencias de la Filología, Profesora, Jefe del Departamento de Literatura Clásica Rusa, Universidad Pedagógica Regional Estatal de Moscú; ORCID 0000-0002-9629-0035, ResearcherID V-4311-2019; Moscú, Rusia. Correo electrónico: 79099227849@yandex.ru

Emmanuel Robértovich Bagramián: Candidato a Ciencias de la Pedagogía, Director Adjunto del Centro de Desarrollo de la Educación, Academia Rusa de Educación; ORCID 0000-0003-3608-902X; Moscú, Rusia. Correo electrónico: er.bagramyan60@gmail.com

Anna Leonídvna Sajarchuk: Estudiante de la Facultad de Filología, Universidad Estatal de Moscú M. V. Lomonosov; ORCID 0000-0002-6378-686X; Moscú, Rusia. Correo electrónico: sakharchuk.ann@yandex.ru

Contribución de coautoría:

E. S. Sajarchuk: Planteamiento del problema de investigación, desarrollo de una estrategia metodológica de investigación, recolección de información, análisis de datos, generalización de resultados.

I. A. Kiseleva: Aclaración de las tareas propuestas, análisis teórico de los resultados del estudio, revisión del artículo.

E. R. Bagramián: Análisis teórico del problema de la investigación en la ciencia nacional Rusa.

A. L. Sajarchuk: Análisis teórico del problema de investigación en ciencias extranjeras.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 07/09/2022; recepción efectuada después de la revisión el 16/01/2023; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Е. В. Коротаева¹, А. С. Андрюнина², И. Г. Чугаева³

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: ¹e.v.korotaeva@yandex.ru; ²shurunko@mail.ru; ³irinachugaeva555@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Мировая тенденция развития образования связана с конвергенцией социальных институтов семьи и школы, растущей вовлеченностью родителей в образовательный процесс, осознанием родителями значимости образования. Гармонизация отношений семьи и школы возможна, если развитие образовательных отношений выстраивается по принципу диалога, направленного на сближение интересов субъектов образования, выработку единой образовательной стратегии, общих ценностей и целей образования. В связи с этим, необходимо рассмотреть круг вопросов и проблем, требующих активизации диалогической позиции педагогов и родителей.

Цель настоящей работы – определение содержания диалогического взаимодействия педагогов и родителей в современной социально-культурной ситуации образовательного процесса и направлений обновления психолого-педагогического знания родителей.

Методология и методы. При определении содержательного аспекта взаимодействия педагогов и родителей учитывались теоретические положения философской антропологии о сущности диалога: интенциональность диалога, «встреча» сознаний в процессе диалога, открытость диалога. В исследовании использовался экзистенциальный подход, позволяющий определить ценностно-смысловые основания со-бытия семьи и школы.

Результаты исследования. В ходе исследования были определены образовательные потребности родителей, состоящие в необходимости организации диалогического взаимодействия с педагогами по вопросам воспитания, взаимоотношений в коллективе учеников и взаимоотношениям с педагогами, вопрос о создании условий, способствующих улучшению морально-психологического состояния ребенка в школе, вопросы развития ребенка и формирования здорового образа жизни. Отмечено, что родители определяют взаимодействие с педагогами как согласование педагогических позиций, ценностей и целей образования. Приоритеты родителей, участвовавших в исследовании, связаны с необходимостью осмысления ценностей и смыслов собственной воспитательной деятельности, насыщением аксиологической и практико-ориентированной составляющей содержания психолого-педагогического знания родителей.

Научная новизна. Взаимодействие семьи и школы рассмотрено в контексте активизации диалогической позиции родителей и педагогов как субъектов образовательных отношений. Образовательный выбор родителей связан с переживанием смысла собственной воспитательной деятельности через диалог с педагогами. Обосновано, что диалог является способом взаимодействия субъектов, для которого характерна обращенность на основе их со-бытия, незаконченность и открытость, сохранение диалогической позиции в процессе взаимодействия. Диалогическое взаимодействие педагогов и родителей способствует выработке общих экзистенциальных ценностей – любви, свободы и ответственности, сорборности.

Практическая значимость. Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами для выстраивания диалогического взаимодействия семьи и школы. Определение содержания взаимодействия семьи и школы позволит учителям планировать тематику консультаций, родительских конференций, собраний и других форм взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, диалог педагогов и родителей, ценностные основания взаимодействия семьи и школы, формы взаимодействия семьи и школы.

Благодарности. Выражаем глубокую благодарность всем, кто участвовал в опросе, а также искреннюю признательность анонимным рецензентам за ценные замечания и рекомендации, позволившие повысить качество статьи в процессе ее доработки.

Для цитирования: Коротаева Е. В., Андрюнина А. С., Чугаева И. Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 97-121. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-97-121

DIALOGICAL INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL: THE CONTENT ASPECT

E. V. Korotaeva¹, A. S. Andryunina², I. G. Chugaeva³
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹e.v.korotaeva@yandex.ru; ²shurunko@mail.ru; ³irinachugaeva555@mail.ru

Abstract. Introduction. The development of modern education is connected with the convergence of social institutions of family and school, involvement of parents in the educational process, and realisation of the role and importance of education by parents. The harmonisation of family and school relations is possible if the development of educational relations is based on the principle of dialogue aimed at bringing together the interests of the subjects of education, elaboration of a unified educational strategy and identification of the common values and goals of education. In this regard, it is necessary to discuss a number of issues and problems that require promotion of dialogue between teachers and parents.

Aim. The aim of this research is to determine the content of dialogical interaction between teachers and parents in the modern socio-cultural environment of the educational process and the directions of updating the psychological and pedagogical knowledge of parents.

Methodology and research methods. To determine the content of the interaction between teachers and parents, the authors used theoretical provisions of philosophical anthropology about the essence of dialogue: the intention of dialogue, the “encounter” views in the process of dialogue and the openness of dialogue. An existential approach was applied to determine the value-semantic foundations of the co-existence of family and school.

Results. This study has revealed educational needs of parents that consist in the promotion of dialogue with teachers on the problems of education and upbringing, relations between students in class and between students and teachers. It has also identified the problems of creation of conditions that improve moral and psychological well-being of a child at school, as well as the issues of a child’s development and promotion of a healthy lifestyle. Parents view interaction with teachers as coordination of pedagogical attitudes, values and goals of education. The survey reveals the priorities of parents connected with the necessity of perception and comprehension of values and meanings of their own upbringing methods, and the need for enrichment of their psychological and pedagogical background with axiological and practice-focused components.

Scientific novelty. The interaction of family and school is analysed in the context of dialogue between parents and teachers, who are subjects of educational relations. The educational choice of parents is connected with the assessment of the meaning of their own upbringing methods via the dialogue with teachers. The authors found that dialogue is a way of subjects’ interaction, which is characterised by mutuality due to their co-existence, incompleteness and openness and preservation of the dialogical nature in the process of interaction. Dialogical interaction between teachers and parents contributes to the development of the common existential educational values – love, freedom and responsibility, and collegiality.

Practical significance. The results of the present study can be used by teachers to build a dialogical interaction between family and school. The content of the interaction between the family and the school will allow teachers to plan the topics of consultations, parent conferences, meetings and other forms of interaction.

Keywords: interaction between family and school, dialogue between teachers and parents, value foundations of interaction between family and school, forms of interaction between family and school.

Acknowledgements. The authors express their deep gratitude to everyone who participated in the survey and to the anonymous reviewers for valuable comments and recommendations that made it possible to improve the quality of the article in the process of its revision.

For citation: Korotáeva E. V., Andryunina A. S., Chugáeva I. G. Dialogical interaction between family and school: The content aspect. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (3): 97–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-97-121

INTERACCIÓN DIALÓGICA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA: ASPECTO DE CONTENIDO

E. V. Korotáeva¹, A. S. Andriúnina², I. G. Chugáeva³

Universidad Pedagógica Estatal de Los Urales, Ekaterimburgo, Rusia.

E-mail: ¹e.v.korotáeva@yandex.ru; ²shurunko@mail.ru; ³irinachugáeva555@mail.ru

Abstracto. Introducción. La tendencia mundial en el desarrollo de la educación está relacionado con la convergencia de las instituciones sociales de la familia y la escuela, la creciente participación de los padres en el proceso educativo y la conciencia de los padres sobre la importancia de la educación. La armonización de las relaciones familiares y escolares es posible si el desarrollo de las relaciones educativas se basa en el principio de un diálogo destinado a aunar los intereses de los agentes de la educación, desarrollando una estrategia educativa unificada, valores comunes y objetivos de la educación. En este sentido, es necesario considerar una serie de cuestiones y problemas que requieren la activación de la posición dialógica de docentes y padres de familia.

Objetivo. El propósito de este trabajo es determinar el contenido de la interacción dialógica entre los docentes y los padres de familia en la situación sociocultural actual del proceso educativo y de las orientaciones para la actualización del conocimiento psicológico y pedagógico de los padres.

Metodología, métodos y procesos de investigación. Al determinar el aspecto de contenido de la interacción entre los docentes y los padres de familia, se tuvieron en cuenta las disposiciones teóricas de la antropología filosófica sobre la esencia del diálogo: La intencionalidad del diálogo, el “encuentro” de conciencias en el proceso de diálogo, la apertura del diálogo. Para el estudio se utilizó un enfoque existencial a fin de determinar los fundamentos valorativos y semánticos de coexistencia entre la familia y la escuela.

Resultados de la investigación. Durante el estudio, se identificaron las necesidades educativas de los padres, conscientes de la necesidad de organizar la interacción dialógica con los pedagogos sobre temas de educación, las relaciones colectivas del alumnado y las relaciones con los docentes, la cuestión de crear condiciones propicias para mejorar el estado moral y psicológico del niño en la escuela, el desarrollo del niño y la formación de un estilo de vida saludable. Se observa que los padres definen la interacción con los docentes como la coordinación de posiciones pedagógicas, valores y objetivos de la educación. Las prioridades de los padres que participaron del estudio están relacionadas con la necesidad de comprender los valores y significados de las propias actividades educativas, para enriquecer el componente axiológico y práctico del contenido del saber psicológico y pedagógico de los padres de familia.

Novedad científica. La interacción entre la familia y la escuela se considera en el contexto de la activación de la posición dialógica tanto de padres y docentes, viéndolos como los agentes actuantes en las relaciones educativas. La elección educativa de los padres está relacionada con experimentar el significado de sus propias actividades educativas a través del diálogo interactivo con los pedagogos. Es evidente, que el diálogo es una forma de interacción entre sujetos, que se caracteriza por la comunicación entre

unos y otros a partir de su coexistencia, insuficiencia y apertura, manteniendo una posición dialógica en el proceso de interacción. La interacción dialógica de los pedagogos y los padres de familia contribuye al desarrollo de valores existenciales comunes: Amor, libertad, responsabilidad y compañerismo.

Significado práctico. Los resultados de este estudio pueden ser utilizados por los docentes para construir una interacción dialógica entre la familia y la escuela. Determinar el contenido de la interacción familia-escuela permitirá a los docentes planificar los temas de consultas, conferencias con los padres de familia, reuniones y otras formas de interacción.

Palabras claves: Interacción entre la familia y la escuela, diálogo entre docentes y padres de familia, base de valores para la interacción entre la familia y la escuela, formas de interacción entre la familia y la escuela.

Agradecimientos. Expresamos nuestro profundo agradecimiento a todos los que participaron en la encuesta, así como un agradecimiento muy especial a los revisores anónimos por sus valiosos comentarios y recomendaciones, que permitieron mejorar la calidad del artículo en el proceso de finalización del mismo.

Para citas: Korotáeva E. V., Andriúnina A. S., Chugáeva I. G. Interacción dialógica entre la familia y la escuela: Aspecto de contenido. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (3): 97–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-97-121

Введение

В современном обществе формируется особое отношение к образованию как стратегическому ресурсу конструирования будущего. Б. С. Гершунский определил образование как «широкое социальное явление, связанное с экономикой, культурой, научно-техническим прогрессом, экологией, политикой, идеологией» [1]. Главными идеями современного образования, по его мнению, являются интеграция, сотрудничество и взаимопонимание как условия формирования единого образовательного пространства. В связи с этим целесообразно рассматривать образование в системе социальных отношений как сферу духовного производства, целью которой является формирование личности, способной строить свою жизнь через осознание общественной значимости собственной деятельности, социальной ответственности, патриотизма, уважения к другим народам и культурам.

Еще К. Манхейм определял зависимость эффективности образования от координации влияний на молодое поколение различных социальных институтов: школы, семьи, социальных служб, религии [2]. Признание непрерывности образования позволяет ликвидировать барьер между школой и жизнью, школой и семьей, осознать необходимость консолидации усилий учителей и родителей в воспитании детей.

Г. Е. Зборовский пишет о том, что цель современного образования состоит не в том, чтобы дать детям набор готовых знаний, а в том, чтобы научить «эффективнее учиться самой жизни» [3]. Глобальность и сложность воплощения выше обозначенной цели, по его мнению, состоит в синтезе индивидуально-личностной ценности образования с общественными образовательными ценностями и идеалами. Школа при этом становится посредником в гармонизации образовательных отношений между государством и обществом. В связи с этим возрастает необходимость взаимодействия семьи и школы, направлен-

ного на конвергенцию общественных, государственных и личностных интересов субъектов образования, выработку образовательной стратегии единых действий, консолидацию в едином образовательном пространстве.

На наш взгляд, действенным принципом, регулирующим взаимодействие семьи и школы в рамках образовательной политики согласования интересов субъектов образовательных отношений, является диалог. Соответственно, возникает необходимость выявления круга вопросов и проблем взаимодействия семьи и школы, требующих активизации диалогической позиции педагогов и родителей, разрешение которых требует научного поиска, а также концептуализации данных проблем как основания для системного подхода в их решении.

Цель настоящей работы – определение содержания диалогического взаимодействия педагогов и родителей в современной социально-культурной ситуации образовательного процесса и направлений обновления психолого-педагогического знания родителей.

В соответствии с целью были сформулированы следующие исследовательские задачи:

- 1) выявить темы взаимообращений педагогов и родителей обучающихся;
- 2) определить наиболее проблемные вопросы, беспокоящие родителей и требующие обсуждения с педагогами;
- 3) раскрыть актуальные направления взаимодействия родителей с педагогами в соответствии с современной образовательной ситуацией.

Ограничения исследования. В рамках нашей статьи мы ограничиваемся выделением содержательного аспекта диалога родителей и педагогов, то есть проблем, служащих причиной обращений учителей и родителей как субъектов образования. В исследовании используется ограниченная выборка, составляющая родителей учащихся начального и основного общего образования Свердловской области РФ. Данное исследование организовано с целью восполнения информационного пробела в исследованиях по выявлению актуальных вопросов, беспокоивших родителей и требующих разрешения через диалог с педагогами в современной образовательной ситуации в данном регионе.

Обзор литературы

В анализе научной литературы нас интересуют особенности диалогического взаимодействия семьи и школы: актуализация ценностей со-бытия семьи и школы, образовательные практики диалогического взаимодействия семьи и школы.

В рамках системного подхода J. Malmqvist и Л. Н. Фахрадова с коллегами рассматривают необходимость взаимодействия школьных учителей и социальных служб в работе с семьями. Данное взаимодействие строится на подходе, учитывающем ценностные ориентиры семьи, особенности взаимоотношений и направленном на интериоризацию общественных ценностей в систему личностных смыслов субъектов взаимодействия [4,5].

В связи с этим, становится важным рассмотреть исследования, которые выявляют общие ценности семьи и школы.

Л. А. Беляева и Н. Н. Ниязбаева в рамках экзистенциальной антропологии образования рассматривают возможность вовлеченности субъекта в образовательный процесс через поиск смысла собственного существования, осуществления свободного выбора ценностей образования [6]. Нам особенно важно положение о том, что самоосуществление человека в образовании связано с рефлексивным выбором экзистенциальных ценностей, осознанием образования как самоосуществления.

Р. М. Avilés определяет важность экзистенциальных ценностей в семейных отношениях, и социальном взаимодействии с семьями в период обучения детей. Автор указывает, что именно в этот жизненный период происходит становление системы ценностно-смысловых отношений. В связи с этим в семье важно актуализировать экзистенциальные ценности участия, ответственности, прощения [7].

И. Г. Чугаева наряду с ценностями свободы и ответственности во взаимодействии семьи и школы, определяет экзистенциальные ценности любви и соборности. Любовь выражается в приятии ребенка и педагогами и родителями в его уникальности, ценности и неповторимости. Соборность семьи и школы – это переживание единения педагогов, родителей и детей, основанного на общности судьбы, бескорыстности и всеобщности добра. Автор характеризует взаимодействие семьи и школы как «творческий процесс обретения смысла в педагогической деятельности и педагогов и родителей, где модус из со-бытия строится на ответственности за судьбоносный период в жизни детей» [8].

Об экзистенциальной любви как ценности, актуализация которой необходима в процессе взаимодействия семьи и школы, говорится в исследовании Li Zhang и Qiu Zeqi [9]. Авторы указывают, что функция семьи состоит в поддержке подростков, в создании отношений, построенных на любви, внимании, заботе. L. Wu и соавторы определяют поддержку семьи и школы, как два важных условия, помогающие подросткам справиться с тревогой и стрессом [10].

Е. А. Петраш, Е. А. Мануйлова, J. M. Aldridge и K. McChesney отмечают, что социально-психологический климат во многом зависит от восприятия школы родителями и опекунами. Исследователи считают, что взаимоприятие и взаимопонимание являются педагогическими условиями установления доверительных отношений между семьей и школой, выстраивания диалога на равных [11,12]. И. Ф. Исаев и Т. Н. Позднякова заключают, что для диалогического взаимодействия в системе «учитель – родитель – ученик» необходимо формирование способности данных субъектов в принятии Другого, установлении уважительных отношений [13].

На наш взгляд, ценным является определение диалога как творческого взаимодействия педагогов и родителей, данное А. С. Шумаковой, И. Г. Третьяк [14]. Они характеризуют диалог как «открытое общение», основанное на обмене мнениями, со-авторстве в организации общей педагогической деятельности, понимании интересов, принятии друг друга.

В связи с этим становится важной проблема готовности педагога к актуализации данных ценностей, к организации диалога с родителями, взрослыми людьми, имеющими различные мировоззренческие позиции, опыт воспитания, ценностные представления и ориентиры. Сможет ли педагог направить данный диалог на осмысление родителями педагогической деятельности, определение своей миссии в образовании детей?

А. С. Muñoz и L. Garcia Hernandez провели эмпирическое исследование подготовки магистрантов педагогики для осуществления взаимодействия с родителями обучающихся. Был сделан вывод о недостаточности подготовки студентов в аспектах взаимодействия школы и семьи как ключевых позициях их компетентности [15; p. 670]. Исследователями было отмечено, что среди рейтинга учебных тем, выбираемых студентами, интерес к работе с родителями имеет небольшой процент, хотя именно умение взаимодействовать с семьей является необходимой в современной образовательной практике.

А. В. Лубков считает, что модернизация образования связана, прежде всего, с аксиологизацией педагогического образования. По его мнению, конструируемый образ учителя будущего сопрягается с такими ценностями, как собранность, справедливость и солидарность [16]. А. В. Савченков и Н. В. Уварина отмечают, что наряду с аксиологизацией педагогического образования необходимо формировать мотивацию будущего педагога к осуществлению педагогической деятельности через интеграцию личностных, профессиональных ценностей и смыслов будущих педагогов, самомотивацию [17].

Таким образом, ценностными основаниями взаимодействия семьи и школы являются экзистенциальные ценности со-бытия, которые принимаются, осмысливаются и актуализируются всеми основными субъектами образовательных отношений в процессе педагогической деятельности.

Каковы же образовательные практики диалогического взаимодействия семьи и школы?

J. L. Epstein с соавторами опубликовали двадцатилетний опыт исследования взаимодействия школ, семей и общественности, отмечая, что целью взаимодействия семьи и школы является помощь молодым людям в достижении успеха в школе и в дальнейшей жизни. Причем, успешность понимается как преуспевание в учебе [18]. Описан опыт осуществления взаимодействия семьи и школы в рамках одного образовательного учреждения через работу инициативной группы, которая разрабатывает план мероприятий по осуществлению взаимодействия, а именно: выступления на встречах родителей и учителей, опросы родителей, организация встреч родителей с администрацией школы, в том числе и на завтраках родителей у директора школы.

В современной российской школе также существует опыт взаимодействия образовательного учреждения, родителей и общественности, осуществляемый в рамках деятельности школьного Управляющего совета, который стоит на защите интересов всех субъектов образовательных отношений. С. Г. Косарецкий с соавторами выделяют координирующую функцию Управляющего совета школы, что помогает администрации и работникам школы узнать мнение ро-

дителей об организации образовательного процесса, помочь выстроить последующую управленческую деятельность с учетом образовательных потребностей детей и их родителей [19].

О. J. Flores и Е. Куер был проанализирован опыт работы директоров американских школ, которым удалось выстроить позитивные отношения с родителями, различными по культурному уровню и расовой принадлежности [20]. В частности, говорится о том, что для эффективного взаимодействия с семьями обучающихся необходимо систематическое изучение семей, их потребностей и ресурсов. Для этого предпринимались регулярные ежемесячные встречи администрации школы и педагогов с родителями, со школьным советом. Этот же вывод мы находим в исследовании В. Б. Веретенниковой и соавторов [21]. Исследователи заключают, что добровольное и долговременное сотрудничество возможно, если оно построено на доверии, признании взаимной ответственности, общих целях и ценностях.

Е. Lombardi рассматривает поддержку родителей, их участие в школьной жизни как условие повышения уровня академических достижений у детей, испытывающих трудности в обучении [22]. Т. Zhang, Z. Wang также оценивают активное участие семей в образовательном процессе как ресурс повышения академической успеваемости детей в начальной и средней школе, а последнее - как условие получения хорошего образования учениками в дальнейшем. Исследователями сделан вывод, что на академическую успеваемость детей влияют не только социальные и экономические ресурсы семьи, но и заинтересованность самих родителей, их умение привить ребенку интерес и привычку к учебе, способность поддержать его, проявить заботу, а также активное общение родителей с учителями [23; p.21]. Те же результаты получены в исследовании М. Е. Гошина и Т. А. Мерцаловой [24], которые подчеркивают, что вовлеченность родителей в образовательный процесс способствует повышению результатов академической успеваемости детей, нивелирует разницу между детьми из семей с разным экономическим статусом.

О. В. Бочкарева выявляет направления диалогического взаимодействия семьи и школы в музыкальном образовании детей: организация семейной музыкальной среды; семейное единство в понимании целей музыкального воспитания и образования; направление и стимулирование музыкально-эстетических предпочтений ребенка как со стороны педагогов, так и родителей; выработка чувства педагогической меры в корректировке музыкальных интересов растущей личности [25]. В данном исследовании также поднимается вопрос о выработке диалогической позиции педагога и родителей, способствующей эстетическому и музыкальному развитию ребенка, однако, не определяются ценностно-смысловые основания со-бытия семьи и школы.

М. П. Воюшиной и Е. П. Суворовой предложена модель взаимодействия семьи, школы, учреждений дополнительного образования в организации внеурочной деятельности младших школьников, выстроенная на принципах диалога. Однако авторы отмечают, что ведущая роль в данной деятельности принадлежит школе, которая «формирует образовательные запросы обучаю-

щихся в процессе урочной деятельности... информирует обучающихся и семью о возможностях участия ребенка во внеурочной деятельности как в школе, так и вне школы, стимулирует активное участие семьи и обучающихся в социально значимых акциях и программах» [26]. Мы согласны с авторами статьи, что организация внеурочной деятельности обучающихся зависит от потребностей, направленности интересов, уровня развития, кругозора, потенциальных возможностей личности. Однако в предлагаемой модели взаимодействия семьи и школы не обозначены способы выявления образовательных запросов и направлений взаимодействия семьи и школы, их учитывающие.

По мнению Е. В. Коротаевой и И. Г. Чугаевой, особым направлением в диалогическом взаимодействии педагогов и родителей является проблема социально-нравственного воспитания детей [27]. Ими предложена программа социально-нравственного воспитания, целью которой является обучение диалогическому взаимодействию детей и взрослых.

Еще одним значимым направлением во взаимодействии семьи и школы является создание условий, способствующих психологическому здоровью детей и подростков. Так, R. García-Carrión с коллегами приходят к выводу о благоприятном влиянии взаимодействия семьи и школы на решение проблем, связанных с психологическим здоровьем детей и подростков. При этом под психологическим здоровьем понимается способность субъекта управлять своими мыслями, эмоциями, строить социальные отношения, способность к обучению [28]. Это соотносится с мнением ряда российских исследователей, обзор которых сделан С. В. Кудрявцевым и его коллегами. Они заключают, что для сохранения психологического здоровья первостепенное значение имеет семейное окружение, адекватный стиль воспитания и взаимодействия родителей с ребенком и школьное взаимодействие (детско-детские и детско-учительские отношения) [29].

Таким образом, семья и школа представляют собой тесно связанные системы, диалогическое взаимодействие в которой помогает субъектам образовательных отношений достичь оптимального развития, самопринятия, развивает способность к рефлексии, способствует к установлению партнерских отношений и социальных связей. Проблема взаимодействия семьи и школы сопряжена с установлением доверительных отношений между педагогами и родителями, с необходимостью организации систематических встреч администрации школы и педагогов с родителями, с изучением семей и их образовательных потребностей, с определением ценностных оснований взаимодействия в процессе диалога и т. д.

Установление диалогических отношений между педагогами и родителями возможно при условии опоры на ценностные основания данного взаимодействия, как на уровне педагогического принципа, так и на уровне локального взаимодействия школы, учителя, родителей. Необходимы социально-педагогические исследования, направленные на изучение образовательных потребностей родителей, актуализирующие содержание взаимодействия родителей и педагогов, работу координационных центров данного взаимодействия.

Методология. Материалы и методы

В настоящем исследовании методологией выступают теоретические положения о сущности диалога, раскрытые в философской антропологии. Известно, что для диалога как способа взаимодействия субъектов характерны интенциональность, то есть направленность сознания на Другого, «встреча» сознаний в процессе диалога, открытость диалога. Рассмотрим интересующие нас характеристики диалога более подробно.

Интенциональность диалога. Целью диалога является установление ценностно-смысловых отношений, то есть возникновение «обращения друг к другу». По мнению М. Бубера «Диалог не ограничивается общением людей друг с другом, он есть отношение друг к другу, выражающееся в общении. Отсюда следует, что даже если можно обойтись без слов, без общения, одно должно в любом случае необходимо присутствовать в диалоге – взаимная направленность действия. Два участвующих в диалоге человека, очевидно, должны быть обращены друг к другу, должны быть – все равно с какой мерой активности или сознания активности – обращены друг к другу» [30]. М. Бубер указывает, что это возможно, если человек исходит из действительности своего бытия, понимает ее, т. е. «для того, чтобы идти навстречу другому, надо иметь отправную точку, быть у себя» [31, с. 110].

М. М. Бахтин отмечал, что диалогическому сознанию свойственна соучастная установка, которая связана с принятием чужого слова всерьез, эта позиция не сливается, не поглощает и не растворяется в своей значимости. В диалоге надо удержаться на диалогической позиции, сохранить дистанцию в диалоге, оставаясь «быть у себя» [32].

«Встреча» сознаний в процессе диалога. «Встреча» сознаний в диалоге сопряжена со способностью субъектов к пониманию Другого, умением мыслить существующего Другого в конкретности его мира, его действительности. В связи с этим, субъект, вступающий в диалог, характеризуется действенностью, рождением нового знания, воплощением личностного знания в жизненной действительности. Нам особенно важно в связи с этим обращение к философии Сократа, который был мастером диалога. Философствование Сократа называли «повивальным искусством», так как оно связано с процессом рождения нового знания в сознании другого человека. Философ говорил о том, что истина не может «перетекать, как только мы коснемся друг друга, из того, кто полон ею, к тому, кто пуст, как перетекает вода по шерстяной нитке из полного сосуда в пустой»¹. Истину надо услышать из собственных уст, тогда это знание станет для человека его личностным знанием. Сократический метод включает в себя сопоставление различных точек зрения на определенный предмет (синкриза) и умение вызвать человека на разговор, провоцирование собеседника на

¹ Мыслители Греции. От мифа к логике. Сочинения. Москва: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Харьков: Изд-во Фолио, 1999. 832 с. Режим доступа: <https://spbilib.ru/ru/catalog/-/books/11517176-mysliteli-gretsii> (дата обращения: 30.12.2021).

высказывание своего мнения (анакриза). Именно такая организация «встречи сознаний в диалоге» заставляет идеи спорить между собой, а самого субъекта выходить за пределы его вещиности.

Открытость диалога. Встречу можно характеризовать как взаимовлияние, открытость без всякой цели и используемого средства, когда человек как духовная сущность, как «другой Ты» воспринимается в своей целостности, нерасчлененности: «Основное слово Я – Ты может быть сказано только всем существом... я становлюсь Я, соотнеся себя с Ты, становясь Я, я говорю Ты» [33, с. 115]. Новый для XXI века способ мышления является логикой диалога логик, который В. С. Библер характеризовал, как умение понять множество «различных форм разумения»: диалог начал как инициирование иного мышления в его началах; работа мысли в сопряжении: логика – иная логика, логика – вне-логичное бытие. Способ мышления «логика диалога логик» предполагает открытость и актуализируется как разум общения логик, диалог культур.

Определив, таким образом, характеристики диалога как способа взаимодействия субъектов, можно сделать вывод о том, что диалог является формой взаимодействия субъектов, для которой характерна обращенность друг к другу на основе со-бытия, выстраивание ценностно-смысловых отношений в процессе понимания Другого, незаконченность и открытость диалога как культуры мышления.

Выявленные нами характеристики диалога субъектов, вступающих в диалогические отношения, требуют уточнения в образовательной практике взаимодействия педагогов и родителей. В педагогических исследованиях необходимо выявить проблемы, являющиеся основанием для обращений родителей к педагогам, ценностно-смысловые основания диалога педагогов и родителей, определить педагогические условия, обеспечивающего открытость диалога.

В качестве метода эмпирического исследования был выбран метод опроса родителей. Данный метод помогает выявить содержательный аспект диалога с педагогами, основания со-бытия семьи и школы, условия и факторы развития социально-педагогических отношений данных субъектов образования.

На основании вышеизложенных теоретических положений нами была разработана анкета онлайн-опроса Google. Выборка составила 100 респондентов: родителей учащихся начального и основного общего образования, проживающих в городе Екатеринбурге и Свердловской области. В анкетировании приняли участие 65 % женщин и 35 % мужчин.

Родителям были заданы следующие вопросы:

1. Через какие источники Вы получаете информацию о воспитании и развитии детей?
2. Что, на Ваш взгляд, включает понятие «взаимодействие семьи и школы»?
3. Насколько, на Ваш взгляд, важно взаимодействие педагога и родителей?
4. С какими вопросами Вы чаще всего обращаетесь к учителю?
5. С какими вопросами к Вам чаще всего обращается учитель?
6. Какие формы взаимодействия с учителем Вы считаете более эффективными? (беседы с учителем (индивидуальные и групповые); индивидуальное кон-

сультирование (в том числе дистанционное); общие родительские собрания; тематические родительские собрания в классе; переписка с учителем с помощью мессенджера; посещение учебных занятий; совместное планирование и проведение мероприятий)

7. Какие из перечисленных форм взаимодействия Вам знакомы: (конференции по вопросам теории и практики воспитания детей с участием родителей; родительские встречи с администрацией школы, учителями-предметниками; собрания-тренинги; педагогические мастерские; собрания-практикумы; вечера вопросов и ответов; собрания-диспуты; родительские собрания с применением ролевых игр; родительский университет)?

8. Какие формы взаимодействия Вам кажутся интересными?

9. Какие проблемы, на Ваш взгляд, требуют совместного решения (обсуждения) со стороны семьи и школы?

10. Что, на Ваш взгляд, мешает эффективному взаимодействию семьи и школы?

Оцените по шкале от 1 до 5, где 1 – совершенно не важно, 5 – крайне важно.

После проведения опроса был проведен контент-анализ ответов родителей. В данной ситуации мы опирались на принцип анализа речевой деятельности, принятый в психолингвистике, где анализ осуществляется по смысловым единицам. Были выделены следующие единицы контент-анализа: участие родителей в совместных мероприятиях, внесение вклада в создание школьной среды, воспитание детей, развитие детей, академическая успеваемость детей, поведение детей, участие родителей в организации процесса обучения, взаимоотношение субъектов образовательных отношений (в коллективе учеников, взаимоотношение с педагогами), морально-психологическое состояние ребенка, организация досуга.

Результаты исследования

Контент-анализ ответов родителей показал, что главными вопросами, которые обсуждают родители и педагоги, являются успеваемость и поведение обучающихся. Так, обращения *родителей к учителю* по проблеме успеваемости занимает 54 %, поведение обучающихся – 23 % от общего количества других вопросов. Остальные обращения к учителю связаны с вопросами организации обучения (9 %), взаимоотношений в коллективе учеников и взаимоотношение с педагогами (7 %), морально-психологическим состоянием ребенка в школе (5 %), с развитием ребенка (1 %), организацией досуга (1 %).

По тематике обращений *педагогов к родителям* можно сказать, что она связана: с вопросами успеваемости (44 %) и поведения (21 %), организацией обучения (16 %), участием родителей в мероприятиях школы (10 %), материальным обеспечением школы и класса (5 %), посещаемостью ребенка школы (2 %), развитием ребенка (2 %), взаимоотношениями учеников и учителей (1 %).

При этом родители определили широкий спектр проблем, которые требуют совместного обсуждения с педагогами. Кроме вопросов об успеваемости

(31 %) и поведении (18 %), которые по-прежнему лидируют в рейтинге обсуждаемых тем, родители также указывают на проблемы, связанные с воспитанием (18 %), взаимоотношениями в коллективе учеников и взаимоотношениями с педагогами (15 %), морально-психологическим состоянием ребенка в школе (7 %), развитием ребенка (5 %), организацией обучения (4 %), здоровым образом жизни (2 %).

По мнению родителей, наиболее значимыми причинами, мешающими взаимодействию семьи и школы, является большая загруженность учителей, пандемия коронавируса и дистанционное обучение, нежелание самих родителей взаимодействовать, занятость родителей, отстраненность родителей и школы, отсутствие совместной согласованной деятельности, непонимание между учителями и родителями, формализация процесса образования.

Однако родители, отвечая на вопрос «Через какие источники Вы получаете информацию о воспитании и развитии детей?» отдают предпочтение ресурсам Интернет и обращению к школьному учителю и специалистам школы, по сравнению с другими источниками: советами старшего поколения, чтением специальной литературы, обращением к педагогам и специалистам вне школы (рис. 1).

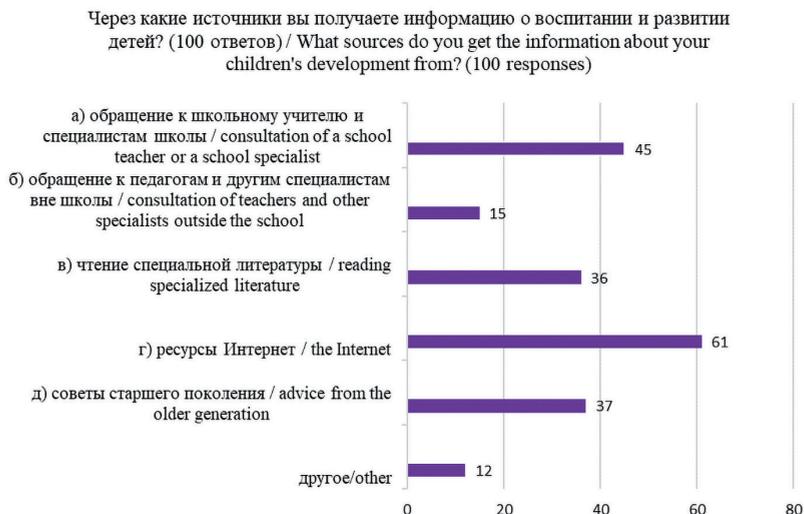


Рис. 1. Источники получения информации о воспитании детей родителями

Fig. 1. Sources of information about the upbringing of children by parents

Отметим, что наряду с тем, что большинство родителей отмечают деятельность по решению проблем успеваемости как ведущую, тем не менее, согласование позиций, целей и ценностей занимает важное место 55 % (рис.2).

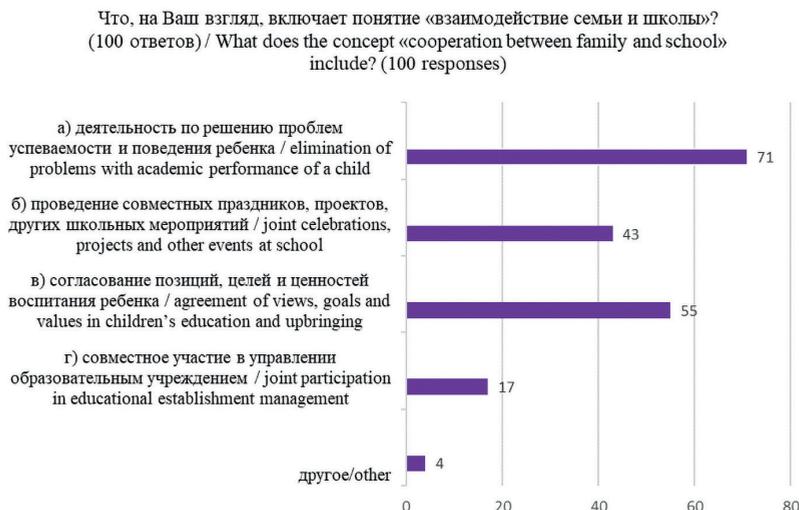


Рис. 2. Определение родителями существенных характеристик взаимодействия семьи и школы

Fig. 2. Parents' views on the essential characteristics of the interaction between family and school

В 87 % ответов родители определяют взаимодействие семьи и школы как крайне важную деятельность и связывают направленность данной деятельности с решением проблем успеваемости и согласованием позиций, целей и ценностей воспитания ребенка (рис.3).

Насколько, на Ваш взгляд, важно взаимодействие педагога и родителей? Оцените по шкале от 1 до 5, где 1 – совершенно не важно, 5 – крайне важно (100 ответов) / What, in your opinion, is the importance of cooperation of a teacher and parents? Grade it from

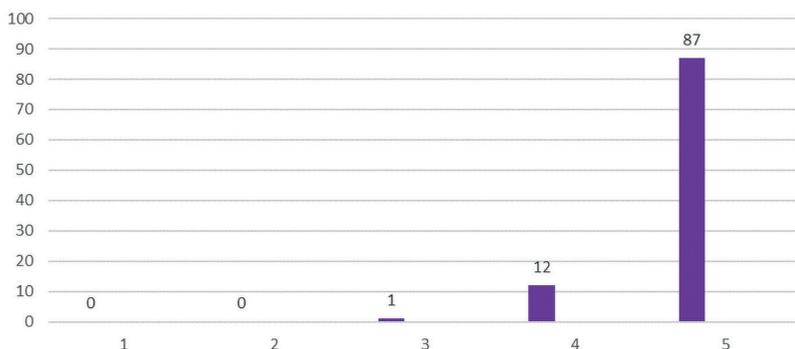


Рис. 3. Определение родителями значимости взаимодействия семьи и школы

Fig. 3. Parents' views on the importance of interaction between family and school

Рейтинг интересных для родителей форм взаимодействия складывается следующим образом. Наибольший интерес для родителей представляют такие формы взаимодействия как индивидуальные консультации (24 %) и групповые тренинги (22 %). Далее идут педагогические мастерские (12 %), вечера вопросов и ответов (10 %), конференции с участием родителей (9 %), собрания-практикумы (8 %). Менее интересны для родителей – родительский клуб (5 %), родительские собрания (4 %), собрания-диспуты (3 %), открытые занятия (2 %), мероприятия (1 %).

Обсуждение

Результаты проведенного исследования говорят о том, что наиболее часто обсуждаемыми вопросами между родителями и педагогами являются вопросы успеваемости, поведения, организации обучения, а менее обсуждаемыми – вопросы взаимодействия между детьми, отношения детей с педагогами, вопросы организации досуга, дополнительного образования. Такие же результаты были получены в исследованиях К. А. Любицкой, М. А. Шакаровой [34], И. С. Верник [35].

Но, в отличие от вышеупомянутых исследований, в нашем исследовании было выявлено, что со стороны родителей существует гораздо больше тем для диалога с педагогами, чем родители получают в реальной образовательной практике. Отвечая на вопрос о проблемах, которые требуют совместного решения (обсуждения) со стороны семьи и школы, родители называют проблемы воспитания, взаимоотношений в коллективе учеников и взаимоотношениями с педагогами, вопрос о создании условий, способствующих улучшению морально-психологического состояния ребенка в школе, вопросы развития ребенка и формирования здорового образа жизни. Это говорит о желании родителей совместно с педагогами выявить те ценности, которые будут являться регуляторами отношений детей с другими учениками и с педагогами. Отметим, что беспокоящая родителей проблема морально-психологического состояния ребенка в школе, также связана с духовно-практической деятельностью учеников по актуализации ценностей воспитания в процессе взаимодействия в учебном коллективе, с приобретаемым опытом данного взаимодействия, его осмыслением.

В связи с этими результатами мы берем на себя ответственность заявить, что необходимо аксиологическое насыщение психолого-педагогических знаний родителей, связанное с осмыслением родителями базовых ценностей современного общества через диалог с педагогами и последующей их актуализацией в процессе воспитания. Это положение доказывается еще и тем, что родители выбирают такие формы взаимодействия семьи и школы, как педагогические мастерские (12 %), вечера вопросов и ответов (10 %), конференции с участием родителей (9 %), собрания-практикумы (8 %). Данные формы способствуют активизации просветительской (содержательной) функции пси-

холого-педагогического образования родителей и обеспечивают его практико-ориентированную направленность.

Отметим, что родители оценивают взаимодействие с педагогами крайне важным педагогическим условием эффективности образовательного процесса, а существенной характеристикой взаимодействия называют согласование позиций, ценностей и целей образования семьи и школы.

Рассматривая образовательный процесс как организованную систему, можно сказать, что избираемые школой и родителями проблемы успеваемости и поведения являются важными, но не основополагающими. На наш взгляд, успеваемость и поведение обучающихся следует рассматривать результатами обученности и воспитанности обучающихся, то есть показателями эффективности образовательного процесса в целом. Данное положение дел, на наш взгляд, связано с проблемами процесса воспитания, отсутствием ценностно-ориентационного ядра образовательного процесса. Мы согласны с мнением В. И. Загвязинского, что воспитание социально активной, гармонично развитой личности, характеризуется не только овладением знаниями и внешней культурой поведения, но и способностью учеников к сотрудничеству, продуктивному взаимодействию, к самообучению и самовоспитанию [36].

Результаты нашего исследования согласуются с выводами исследования Г. Е. Зборовского [37] о том, что родители важным каналом коммуникации выбирают индивидуальную консультацию, обращение к учителю в индивидуальной беседе. По результатам исследований видно, что родители выражают отношения доверия к учителю и специалистам школы как компетентным людям, умеющим организовать процесс воспитания. Очевидно, что родители хотят построить диалог со знающим, заинтересованным, располагающим к себе учителем (специалистом школы), который умеет объяснить сущность проблемы на высоком теоретическом уровне с примерами из практики, выстроить диалог и групповое обсуждение актуальных вопросов обучения и воспитания в логике разных мировоззренческих подходов.

Отметим, что родители мыслят процесс воспитания в общем образовательном пространстве семьи и школы. Родителей интересуют такие формы взаимодействия, которые позволили бы им повысить уровень педагогических и психологических знаний и сформировали бы умение применить данное знание, а также помогли в осведомленности о положении ребенка в детском коллективе, взаимоотношении учащегося с педагогами. Это видно из рейтинга предпочитаемых форм взаимодействия семьи и школы: групповые тренинги, педагогические мастерские, вечера вопросов и ответов, конференции с участием родителей, собрания-практикумы. Данные формы предполагают активизацию образовательной позиции родителя, практико-ориентированное содержание педагогического знания, овладение компетенциями.

Результаты подтвердили предшествующее исследование М. В. Бывшевой и И. Г. Чугаевой [38], в котором была выявлена востребованность родителями диалоговых форм взаимодействия с педагогами. На собраниях родители хотели

бы строить общение с педагогами в русле обсуждения различных точек зрения на воспитание, позволяющем оказать им помощь в самообразовании и самовоспитании. Родители высказываются в пользу организации собраний как активного взаимодействия «при условии и на основе грамотного руководства встречей», в форме «обсуждения или дискуссии при хорошем модераторе» [38; с. 20]. В высказывании родителей определяется направленность обращения к педагогу как организатору «встречи» различных субъектных позиций, мировоззренческих установок, педагогических идей.

Однако в настоящем исследовании видно, что все же ведущим информационным каналом для родителей является Интернет. По нашему мнению, это можно объяснить его доступностью, высокой скоростью получения ответа на интересующий вопрос. В этих условиях, на наш взгляд, школе необходимо более чутко относиться к образовательным потребностям родителей, к вопросам воспитания и образования, вызывающих у родителей определенный интерес.

Таким образом, в процессе исследования мы выявили содержание диалогического взаимодействия диалога учителей и родителей, направленность которого связана с обсуждением вопросов воспитательных отношений в целом, созданием благоприятного морально-психологического климата в семье и в школе, развитием детей в процессе обучения и воспитания в школе и дома, организацией досуговой деятельности. Данные результаты исследования позволяют учителям планировать тематику консультаций, родительских конференций, собраний и других форм взаимодействия педагогов и родителей.

На наш взгляд, педагогам и администрации школы необходимо определить эффективные способы получения образовательного запроса от родителей, касающегося возникающих проблем в воспитании и развитии детей. Методическая работа школы по выявлению образовательных потребностей родителей должна вестись систематически с активным участием субъектов образовательных отношений: администрацией школы, педагогов, классных руководителей, представителей родительского и педагогического сообщества в составе «рабочей группы» Управленческого совета школы. Также необходимо активизировать взаимодействие школы с педагогическими университетами, способствующее научно-методическому сопровождению педагогов школы в организации просвещения родителей.

В целом можно сказать, что диалогическое взаимодействие родителей и педагогов направлено на создание общего образовательного пространства, способствующего формированию личности обучающихся. Диалогическое взаимодействие педагогов и родителей активизирует процесс понимания, способствует выработке единых ценностных оснований воспитания, определению способов организации познания ребенком мира в процессе учебы и досуговой деятельности. Общее образовательное пространство семьи и школы характеризуется активной деятельностью субъектов образовательных отношений, наполняющих и создающих данное пространство, их взаимодействием.

Отметим, что диалогическое взаимодействие семьи и школы является необходимостью в современных реалиях организации образовательного процесса, характеризующегося все более опосредованным характером взаимодействия учителя и обучающихся. Организация дистанционного обучения, использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе, являющие собой тенденции развития современного образования, все более нивелируют коммуникативно-стимулирующую функцию педагогической деятельности. В связи с этим, в современных исследованиях аксиологизация образования, насыщение его ценностно-смысловым содержанием определяется как современная тенденция обновления содержания образования.

Заключение

Таким образом, в ходе исследования были сделаны следующие выводы:

В современной образовательной практике основной контент для взаимобращений педагогов и родителей составляют вопросы академической успеваемости обучающихся, поведения детей и общие вопросы организации обучения.

У родителей возникает необходимость и потребность обсуждения вопросов воспитания, взаимоотношений в коллективе учащихся и взаимоотношений с педагогами, создания условий, способствующих улучшению морально-психологического состояния ребенка в школе, развития ребенка и формирования здорового образа жизни.

Образовательные потребности родителей связаны с насыщением аксиологической и практико-ориентированной составляющей содержания психолого-педагогического знания родителей.

Выше названные вопросы не только очерчивают насущное содержание взаимодействия педагогов и родителей, но и являются ориентирами для продолжения исследования в данном направлении, в частности, определения условий, форм и средств диалогического взаимодействия педагогов и родителей, включая и цифровое пространство, которые позволят обеспечить открытость и продуктивность этого диалога.

Список использованных источников

1. Гершунский Б. С. Философия образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.studmed.ru/gershunskiy-bs-filosofiya-obrazovaniya_b3bfc684e24.html (дата обращения: 26.12.2021).
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/mangeym_diagnos/01.aspx (дата обращения: 26.12.2021).
3. Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2013. 484 с. Режим доступа: <https://www.koob.ru/zborovskiy/> (дата обращения: 26.12.2021).
4. Malmqvist J. The PRU: The solution for whom? // Education Sciences. 2021. № 11 (9). P. 545. DOI: 10.3390/educsci11090545

5. Фахрадова Л. Н., Барсуков В. Н., Смолева Е. О., Разварина И. Н. Профилактика и коррекция девиантного поведения несовершеннолетних на уровне образовательной организации [Электрон. ресурс] // Проблемы развития территории. 2016. Вып. 2 (82). С. 123–136. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781390> (дата обращения: 26.12.2021).
6. Беляева Л. А., Ниязбаева Н. Н. Аксиология образования: образование как понимающее бытие // Международный педагогический форум «Стратегические ориентиры современного образования»: сборник научных статей, 5–6 ноября 2020 г. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 147–149. DOI: 10.26170/Kso-2020-46
7. Avilés R. M. Prevention in mental health, family, school and society // *Neurologia, Neurocirugia y Psiquiatria*. 2020. № 48 (1). P. 28–37. DOI: 10.35366/95397
8. Чугаева И. Г. Ценностные основания взаимодействия семьи и школы // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4. С. 37–46. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-4-37-46
9. Zhonglu Li, Zeqi Qiu. How does family background affect children's educational achievement? // *The Journal of Chinese Sociology*. 2018. № 13. DOI: 10.1186/s40711-018-0083-8
10. Wu L., Ding F., Hu T., Cheng G., Chen X. Daily Stress and Behavioral Problems in Chinese Children: The Moderating Roles of Family Functioning and the Classroom Environment // *Frontiers in Psychology*. 2019. № 12. article number 742293. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.742293
11. Петраш Е. А., Мануйлова Е. А. Механизмы формирования доверия между субъектами образовательного процесса в обществе риска и неопределенности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Выпуск 3. С. 227–281. DOI: 10.30853/pedagogy.2020.3.1
12. Aldridge J. M., McChesney K. Parents' and caregivers' perceptions of the school climate: development and validation of the Parent and Caregiver Survey (PaCS) // *Learning Environments Research*. 2021. Vol. 24. P. 23–41. DOI: 10.1007/s10984-020-09308-z
13. Исаев И. Ф., Позднякова Т. Н. Формирование диалогичности взаимодействия семьи и школы в контексте гендерного подхода // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 6. С. 221 – 229.
14. Шумкова А. С., Третьяк И. Г. Диалог как творческое взаимодействие в совместной деятельности педагогов и родителей [Электрон. ресурс] // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. 2014. № 1. С. 112–116. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21842047_70075662.pdf (дата обращения: 26.12.2021).
15. Muñoz C. Á. Teacher and School Counsellor Training to Promote a Collaborative Family-school Relationship: An Empirical Study // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 237. P. 667–671. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.039
16. Лубков А. В. Современные проблемы педагогического образования // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 3. С. 34–54. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-36-54
17. Savchenkov A. V., Uvarina N. V. Motivational and value-based component of future teachers' readiness for moral education: Concept clarification // *Science for Education Today*. 2021. Vol. 11, № 2, P. 55–79. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.03
18. Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., Van Voorhis F. L. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition, 2002. 434 p. Available from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf> (date of access: 29.12.2021).
19. Косарецкий С. Г., Седельников А. А., Шимутин Е. Н. Добро пожаловать в Управляющий совет! Руководство для членов школьных Управляющих советов [Электрон. ресурс]. Москва, 2014.

67 с. Режим доступа: <https://schzg719.mskobr.ru/files/2019-2020/Руководство%20для%20членов%20УС.pdf> (дата обращения: 30.12.2021).

20. Flores O. J., Kyere E. Advancing equity-based school leadership: The importance of Family-School relationships // *Urban Review*. 2021. № 53 (1). P. 127–144. DOI: 10.1007/s11256-020-00557-z

21. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Технология развития базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 9. С. 154–185. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-9-154-18

22. Lombardi E., Traficante D., Bettoni R., Offredi I., Vernice M., Sarti D. Comparison on well-being, engagement and perceived school climate in secondary school students with learning difficulties and specific learning disorders: An exploratory study // *Behavioral Sciences*. 2021. № 11 (7). P. 103. DOI: 10.3390/bs11070103

23. Zhang T., Wang Z. The Effects of Family Functioning and Psychological Suzhi Between School Climate and Problem Behaviors // *Frontiers in Psychology*. 2019. № 11. P. 212. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00212

24. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 68–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90

25. Бочкарева О. В. Диалогическое взаимодействие семьи и школы в музыкальном образовании ребенка // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018. № 4 (77). С. 123–130.

26. Воюшина М. П., Суворова Е. П. Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников [Электрон. ресурс] // *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2015. Т. 6, № 2. С. 26–36. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36315895_98248727.pdf (дата обращения: 26.12.2021).

27. Korotaeva E. V., Chugaeva I. G. Socio-Moral Development of Preschool Children: Aspects of Theory and Practice // *Behavioral Sciences*. 2019. Vol. 9, № 12. P. 129. Available from: <https://www.mdpi.com/2076-328X/9/12/129> (date of access: 26.12.2021).

28. García-Carrión R., Villarejo-Carballido B., Villardón-Gallego L. Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities // *Frontiers in Psychology*. 2019. № 10. P. 918. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00918

29. Кудрявцева С. В., Пятакова Г. В., Лебедева Е. И. Основные направления исследований психического и психологического здоровья детей и подростков [Электрон. ресурс] // *Человеческий капитал*. 2017. № 11 (107). С. 8–17. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30622633_68117349.pdf (дата обращения: 28.12.2021).

30. Бубер М. Я и Ты [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://royallib.com/book/martin_buber/ya_i_ti.html (дата обращения: 30.12.2021).

31. Бубер М. Два образа веры: пер с нем. [Электрон. ресурс]. Москва: Республика, 1995. 464 с. Режим доступа: https://royallib.com/book/martin_buber/dva_obraza_veri_sbornik_rabot.html (дата обращения: 30.12.2021).

32. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://booksafe.net/read/bahtin_mihail-problemy_poetiki_dostoevskogo-174563.html#p1 (дата обращения: 30.12.2021).

33. Библиер В. С. Два философских введения в двадцать первый век [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://thelib.ru/books/bibler_v/ot_naukoucheniya_k_logike_kultury_dva_filosofskih_vvedeniya_v_dvadcat_pervyy vek-read-3.html (дата обращения: 27.12.2021).

34. Любичкая К. А., Шакарова М. А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196–215. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-196-215

35. Верник И. С. Взаимодействие педагогов общеобразовательных организаций с родителями обучающихся в современных условиях // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы III Всероссийской научной конференции 11 ноября 2021 г. Омск: Издательство ОмГПУ, 2021. С. 61–64. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47489413> (дата обращения: 28.12.2021).

36. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-11-22

37. Зборовский Г. Е., Шабарова Н. В. Сообщество родителей школьников как субъект гражданского общества (на материале исследования в российском мегаполисе) // Социологический журнал. 2021. Т. 27, № 3. С. 121–146. DOI: 10.19181/socjour.2021.27.3.8427

38. Бывшева М. В., Чугаева И. Г. Социальное партнерство семьи и школы в непрерывном образовании детей [Электрон. ресурс] // Новгородское образование. 2018. № 2. С. 17–23. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35357683> (дата обращения: 28.12.2021).

References

1. Gershunsky B. S. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education* [Internet]. 1998 [cited 2021 Dec 26]. Available from: https://www.studmed.ru/gershunskiy-bs-filosofiya-obrazovaniya_b3bfc684e24.html (In Russ.)

2. Mannheim K. *Diagnoz nashego vremeni = The diagnosis of our time* [Internet]. 1994 [cited 2021 Dec 26]. Available from: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/mangeym_diagnos/01.aspx (In Russ.)

3. Zborovskiy G. E. *Znanie i obrazovanie v sociologii: teoriya i real'nost' = Knowledge and education in sociology: Theory and reality*. Ekaterinburg: Humanitarian University; 2013. 484 p. Available from: <https://www.koob.ru/zborovskiy/> (In Russ.)

4. Malmqvist J. The PRU: The solution for whom? *Education Sciences*. 2021; 11 (9): 545. DOI: 10.3390/educsci11090545

5. Fahradova L. N., Barsukov V. N., Smoleva E. O., Razvarina I. N. Prevention and correction of deviant behavior of minors at the level of educational organization. *Problemy razvitiya territorii = Territory Development Problems* [Internet]. 2016 [cited 2021 Dec 26]; 2 (82): 123–136. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781390> (In Russ.)

6. Belyaeva L. A., Niyazbaeva N. N. Axiology of education: Education as an understanding being. In: *International Pedagogical Forum "Strategic Guidelines of Modern Education": A Collection of Scientific Articles*; 2020 Nov 05–06; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2020. p. 147–149. DOI: 10.26170/Kso-2020-46 (In Russ.)

7. Avilés R. M. Prevention in mental health, family, school and society. *Neurologia, Neurocirugia y Psiquiatria*. 2020; 48 (1): 28–37. DOI: 10.35366/95397

8. Chugaeva I. G. Value foundations of interaction between family and school. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Scientific and Pedagogical Review*. 2020; 4: 37–46. DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-37-46 (In Russ.)

9. Zhonglu Li, Zeqi Qiu. How does family background affect children's educational achievement? *The Journal of Chinese Sociology*. 2018; 13. DOI: 10.1186/s40711-018-0083-8

10. Wu L., Ding F., Hu T., Cheng G., Chen X. Daily stress and behavioral problems in Chinese children: The moderating roles of family functioning and the classroom environment. *Frontiers in Psychology*. 2019; 12: 742293. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.742293
11. Petrash E. A., Manuilova E. A. Mechanisms for the formation of trust between the subjects of the educational process in a society of risk and uncertainty. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Questions of Theory and Practice*. 2020; 5 (3): 227–281. DOI: 10.30853/pedagogy.2020.3.1 (In Russ.)
12. Aldridge J. M., McChesney K. Parents' and caregivers' perceptions of the school climate: Development and validation of the Parent and Caregiver Survey (PaCS). *Learning Environments Research*. 2021; 24: 23–41. DOI: 10.1007/s10984-020-09308-z
13. Isaev I. F., Pozdnyakova T. N. Formation of dialogicity of interaction between family and school in the context of a gender approach. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2018; 6: 221–229. (In Russ.)
14. Shumkova A. S., Tretyak I. G. Dialogue as creative interaction in the joint activities of teachers and parents. *Dialog kul'tur – dialog o mire i vo imya mira = Dialogue of Cultures – A Dialogue about Peace and for the Sake of Peace* [Internet]. 2014 [cited 2021 Dec 26]; 1: 112–116. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21842047_70075662.pdf (In Russ.)
15. Muñoz C. Á. Teacher and school counsellor training to promote a collaborative family-school relationship: An empirical study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017; 237 (21): 667–671. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.039
16. Lubkov A. V. Modern problems of pedagogical education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (3): 34–54. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-36-54 (In Russ.)
17. Savchenkov A. V., Uvarina N. V. Motivational and value-based component of future teachers' readiness for moral education: Concept clarification. *Science for Education Today*. 2021; 11 (2): 55–79. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.03
18. Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., Van Voorhis F. L. School, family, and community partnerships: Your handbook for action [Internet]. 2nd ed. 2002 [cited 2021 Dec 26]. 434 p. Available from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
19. Kosaretsky S. G., Sedelnikov A. A., Shimutina E. N. Dobro pozhalovat' v Upravlyayushchij sovet! Rukovodstvo dlya chlenov shkol'nyh Upravlyayushchih sovetov = Welcome to the Governing Council! A guide for members of school governing councils [Internet]. Moscow; 2014 [cited 2021 Dec 30]. 67 p. Available from: <https://schzg719.mskobr.ru/files/2019-2020/Руководство%20для%20членов%20УС.pdf> (In Russ.)
20. Flores O. J., Kyere E. Advancing equity-based school leadership: The importance of family-school relationships. *Urban Review*. 2021; 53 (1): 127–144. DOI: 10.1007/s11256-020-00557-z
21. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Technology for the development of basic competencies of teachers and parents of preschool children. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (9): 154–185. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-9-154-18
22. Lombardi E., Traficante D., Bettoni R., Offredi I., Vernice M., Sarti D. Comparison on well-being, engagement and perceived school climate in secondary school students with learning difficulties and specific learning disorders: An exploratory study. *Behavioral Sciences*. 2021; 11 (7): 103. DOI: 10.3390/bs11070103
23. Zhang T., Wang Z. The effects of family functioning and psychological suzhi between school climate and problem behaviors. *Frontiers in Psychology*. 2019; 11: 212. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00212

24. Goshin M. E., Mertsalova T. A. Types of parental participation in education, socio-economic status of the family and learning outcomes. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2018; 3: 68–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90 (In Russ.)
25. Bochkareva O. V. Dialogic interaction of family and school in musical education of a child. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2018; 4 (77): 123–130.
26. Voyushina M. P., Suvorova E. P. Dialogue between school, family, social and cultural-educational environment in the organization of extracurricular activities of primary schoolchildren. *Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie = Herzen Readings. Primary Education* [Internet]. 2015 [cited 2021 Dec 30]; 6 (2): 26–36. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36315895_98248727.pdf (In Russ.)
27. Korotaeva E. V., Chugaeva I. G. Socio-moral development of preschool children: Aspects of theory and practice. *Behavioral Sciences*. 2019 [cited 2021 Dec 30]; 9 (12): 129. Available from: <https://www.mdpi.com/2076-328X/9/12/129>
28. García-Carrión R., Villarejo-Carballido B., Villardón-Gallego L. Children and adolescents mental health: A systematic review of interaction-based interventions in schools and communities. *Frontiers in Psychology*. 2019; 10: 918. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00918
29. Kudryavtseva S. V., Pyatakova G. V., Lebedeva E. I. The main directions of research of mental and psychological health of children and adolescents. *Human Capital* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 30]; 11 (107): 8–17. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30622633_68117349.pdf (In Russ.)
30. Buber M. Ya i ty = I and Thou [Internet]. 1993 [cited 2021 Dec 30]. Available from: https://royallib.com/book/martin_buber/ya_i_ty.html (In Russ.)
31. Buber M. Dva obraza very = Two types of faith [Internet]. Moscow: Publishing House Respublika; 1995 [cited 2021 Dec 30]. 464 p. Available from: https://royallib.com/book/martin_buber/dva_obraza_veri_sbornik_rabot.html (In Russ.)
32. Bakhtin M. Problemy poetiki Dostoevskogo = Problems of Dostoevsky's poetics [Internet]. 2022 [cited 2021 Dec 30]. Available from: https://bookscafe.net/read/bahtin_mihail-problemy_poetiki_dostoevskogo-174563.html#p1 (In Russ.)
33. Bibler V. S. Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyy vek. = Two philosophical introductions to the twenty-first century [Internet]. 1991 [cited 2021 Dec 27]. Available from: https://thelib.ru/books/bibler_v/ot_naukoucheniya_k_logike_kultury_dva_filosofskih_vvedeniya_v_dvadcat_pervyy_vek-read-3.html (In Russ.)
34. Lyubitskaya K. A., Shakarova M. A. Communication of family and school: Key features at the present stage. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2018; 3: 196–215. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-196-215 (In Russ.)
35. Vernik I. S. Interaction of teachers of general educational organizations with parents of students in modern conditions. In: *Cognition and Activity: From the Past to the Present: Materials of the III All-Russian Scientific Conference* [Internet]; 2021 Nov 11; Omsk. Omsk: Omsk State Pedagogical University; 2021 [cited 2021 Dec 28]; p. 61–64. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47489413> (In Russ.)
36. Zagvyazinsky V. I. On the value-orientational foundations of the country's educational system. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 6 (135): 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-11-22 (In Russ.)

37. Zborovsky G. E., Shabarova N. V. The community of schoolchildren's parents as a subject of civil society (on the basis of a study in the Russian metropolis). *Sociologicheskij zhurnal = Sociological Journal*. 2021; 27 (3): 121–146. DOI: 10.19181/socjour.2021.27.3.8427 (In Russ.)

38. Byvsheva M. V., Chugaeva I. G. Social partnership of family and school in the continuous education of children. *Novgorodskoe obrazovanie = Novgorod Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 28]; 2: 17–23. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35357683> (In Russ.)

Информация об авторах:

Коротаева Евгения Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; ORCID 0000-0002-2959-3132; Екатеринбург, Россия. E-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; ORCID 0000-0003-1012-5336; Екатеринбург, Россия. E-mail: shurunko@mail.ru

Чугаева Ирина Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; ORCID 0000-0002-3358-8010; Екатеринбург, Россия. E-mail: irinachugaeva555@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; поступила после рецензирования 28.01.2023; принята к публикации 08.02.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Evgeniya V. Korotaeva – Dr. Sci. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-2959-3132; Ekaterinburg, Russia. E-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Anna S. Andryunina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0003-1012-5336; Ekaterinburg, Russia. E-mail: shurunko@mail.ru

Irina G. Chugaeva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-3358-8010; Ekaterinburg, Russia. E-mail: irinachugaeva555@mail.ru

Contribution of the authors. The authors have made an equal contribution to the preparation of the article.

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

Received 21.02.2022; revised 28.01.2023; accepted for publication 08.02.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Eugenia Vladislávovna Korotáeva: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Jefe del Departamento de Pedagogía y Psicología Infantil, Universidad Pedagógica Estatal de Los Urales; ORCID 0000-0002-2959-3132; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: e.v.korotaeva@yandex.ru

Anna Serguéevna Andriúnina: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía y Psicología Infantil, Universidad Pedagógica Estatal de Los Urales; ORCID 0000-0003-1012-5336; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: shurunko@mail.ru

Irina Grigórevna Chugáeva: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía y Psicología Infantil, Universidad Pedagógica Estatal de Los Urales; ORCID 0000-0002-3358-8010; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: irinachugaeva555@mail.ru

Contribución de coautoría. Los autores aportaron una contribución igual para la preparación del artículo.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 21/02/2022; recepción efectuada después de la revisión el 28/01/2023; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9.072.433

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-122-154

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МУЛЬТИСУБЪЕКТНОГО «Я» И РЕФЛЕКСИВНЫЙ ВЫБОР КАК РЕСУРСЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ

В. Г. Грязева-Добшинская¹, Е. И. Колтунов², Ю. А. Дмитриева³
Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск, Россия.
E-mail: ¹koltunovei@susu.ru; ²griazevadobshinskaiavg@susu.ru; ³dmitrievaya@susu.ru

Е. С. Набойченко
Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: dhona@mail.ru

Ц. Чжи
Шэньянский политехнический университет, Шэньян, Китай.
E-mail: azhi0226@mail.ru

Аннотация. Введение. Данное исследование посвящено актуальной проблеме исследования переживания стресса и адаптации студентами в условиях обучения в поликультурной среде современных университетов. В контексте изучения ресурсов стрессоустойчивости и адаптации в исследовании анализируются ценностные приоритеты и реализуемость ценностей студентов из Китая и России на основе концепции множественного «Я». Актуальность выбранного подхода обусловлена внутриличностным ценностным конфликтом, возникающим у студентов в ходе обучения в поликультурной среде университета и взаимодействия с представителями других культур.

Цель статьи – кросс-культурный анализ ценностей мультисубъектного «Я» и рефлексивного выбора студентов из Китая в контексте переживания ими стресса и адаптации к стрессовым ситуациям в новой культуре и студентов из России, обучающихся в условиях поликультурного взаимодействия.

Методология, методы и методики. В исследовании используется сравнительный анализ значимости ценностей и их реализуемости у представителей разных культур в контексте переживания стресса и адаптации к стрессовым ситуациям у студентов, вовлеченных в поликультурную образовательную среду.

Результаты и научная новизна. Исследование позволило изучить факторы успешной адаптации к иной культуре на примере студентов из Китая и обучающихся с ними в одной поликультурной среде студентов из России. Выявлены ценности, отличающие студентов с высоким уровнем адаптации к поликультурной среде современного университета: *здоровье, творчество, карьера,*

власть, образование у студентов из Китая, *свобода и дружба* у студентов из России. Обнаружены культурно-специфические различия в успешности реализуемости личных ценностных запросов в области *любви* (более успешная реализация у студентов из Китая) и *свободы* (более успешная реализация у студентов из России). Выявлены культурные группы с разной степенью приспособленности к поликультурной среде университета и проанализированы их особенности. Полученные результаты исследования адаптации студентов в поликультурной образовательной среде могут стать основанием дифференциального подхода в кросс-культурных исследованиях.

Практическая значимость. Проанализированная специфика рефлексии приоритетов ценностей субструктур мультисубъектного «Я» и установленные различия в реализуемости личных ценностных запросов студентов из Китая и России могут быть использованы в консультационной практике центров культурной адаптации.

Ключевые слова: кросс-культурная психология, Я-концепция, рефлексивный выбор, ценности, адаптация, стресс, переживание стресса.

Благодарности. Авторы выражают благодарность профессорско-преподавательскому составу Института лингвистики и международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета и лично профессору Е. В. Харченко за помощь в организации и проведении исследования.

Для цитирования: Грязева-Добшинская В. Г., Колтунов Е. И., Дмитриева Ю. А., Набойченко Е. С., Чжи Ц. Ценностные ориентации мультисубъектного «Я» и рефлексивный выбор как ресурсы стрессоустойчивости и адаптации студентов в поликультурных группах // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 122-154. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-122-154

VALUE FOUNDATIONS OF THE MULTIPLE SELF AND REFLEXIVE CHOICE AS STUDENT'S RESOURCES IN STRESS RESISTANCE AND ADAPTATION IN MULTICULTURAL GROUPS

V. G. Gryazeva-Dobshinskaya¹, E. I. Koltunov², Yu. A. Dmitrieva³
South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: ¹koltunovei@susu.ru; ²griazevadobshinskaiavg@susu.ru; ³dmitrievaya@susu.ru

E. S. Naboichenko
Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: dhona@mail.ru

J. Zhi
Shenyang Ligong University, Shenyang, China.
E-mail: azhi0226@mail.ru

Abstract. Introduction. The present research is dedicated to an urgent problem of investigating the stress experience and adaptation by students studying in a multicultural environment of modern universities. In the course of studying the resources for stress resistance and adaptation, the authors analysed Chinese and Russian students' value priorities and value realisation based on the concept of multiple self. The relevance of the chosen approach is based on the existence of intrapersonal value conflict experienced by students studying in the multicultural university environment and interaction with representatives of other cultures.

Aim. The current research aims to conduct cross-cultural analysis of values of the multiple self and the reflective choice of Chinese students in the context of stress experience and adaption to stressful

situations in a new culture, and students from Russia studying in the environment of multicultural interaction.

Methodology and research methods. The authors used a comparative analysis of the significance of values and their realisation among representatives of different cultures in the situation of experiencing stress and adaptation to stressful situations in the multicultural educational environment.

Results and scientific novelty. The study allowed the authors to analyse the factors of successful adaptation to a different culture on the sample of Chinese and Russian students studying in the same multicultural environment. The research revealed values specific for students from different culture groups with a high level of adaptation to the multicultural environment of a modern university: *health, art, career, power, education* for students from China, *freedom and friendship* for students from Russia. Cultural-specific differences were found in the successful realisation of personal value standards in the field of *love* (more achievable for the group of Chinese students) and *freedom* (more achievable for Russian students). Cultural groups with varying degrees of adaptation to the multicultural environment of the university were identified and analysed. The obtained results on specifics of students' adaptation to the multicultural educational environment could be used as the basis for a differential approach to further cross-cultural studies.

Practical significance. The analysed specifics of the reflection on the value priorities from different substructures of the multiple self and the established differences in the realisation of personal value standards of students from China and Russia can be used in the consulting practice of cultural adaptation centres.

Keywords: cross-cultural psychology, self-concept, reflective choice, values, adaptation, stress, stress experience.

Acknowledgements. The authors express their deep gratitude to the Institute of Linguistics and International Communications of South Ural State University and to Professor E. V. Kharchenko for their help in organising and conducting this research.

For citation: Gryazeva-Dobshinskaya V. G., Koltunov E. I., Dmitrieva Yu. A., Naboichenko E. S., Zhi J. Value foundations of the multiple self and reflexive choice as student's resources in stress resistance and adaptation in multicultural groups. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (3): 122–154. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-122-154

ORIENTACIÓN VALORATIVA DEL “YO” MÚLTIPLE Y LA ELECCIÓN REFLEXIVA COMO INSTRUMENTO DE APLOMO EN CONDICIONES DE ESTRÉS Y DE ADAPTACION DE LOS ESTUDIANTES EN GRUPOS PLURICULTURALES

V. G. Griazeva-Dobshinskaya¹, E. I. Koltunov², Yu. A. Dimítrieva³
Universidad Estatal de Los Urales del Sur, Cheliábinsk, Rusia.

E-mail: ¹koltunovei@susu.ru; ²griazevadobshinskaiavg@susu.ru; ³dmitrievaya@susu.ru

E. S. Naboychenko
Universidad Estatal de Medicina de Los Urales, Ekaterimburgo, Rusia.

E-mail: dhona@mail.ru

J. Zhi
Universidad Politécnica de Shenyang, Shenyang, China.
E-mail: azhi0226@mail.ru

Abstracto. Introducción. Esta investigación está dedicada al problema real de estudiar la experiencia del estrés y la adaptación de los estudiantes en condiciones de aprendizaje en el entorno pluricultural de las universidades modernas. En el contexto del estudio de los instrumentos de aplomo en condiciones de estrés y de adaptación, el estudio analiza las prioridades de los estudiantes chinos y rusos en cuanto a valores y la factibilidad de llevarlos a la práctica, basados en el concepto del “yo” múltiple. La relevancia del enfoque elegido se debe al conflicto de valores intrapersonales que surge entre el estudiantado en el transcurso de sus estudios en un entorno pluricultural universitario e interactuar con representantes de otras culturas.

Objetivo. El propósito del artículo es proporcionar un análisis transcultural de los valores del “yo” múltiple y la elección reflexiva de estudiantes de China en el contexto de su vivencia en situaciones de estrés y adaptación a situaciones estresantes en una nueva cultura y de los estudiantes de Rusia, que se ven abocados a estudiar en condiciones de interacción pluricultural.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El estudio utiliza un análisis comparativo de la importancia de los valores y su realizabilidad entre representantes de diferentes culturas en un contexto vivencial de estrés y los mecanismos de adaptación a situaciones estresantes entre estudiantes involucrados en un entorno educativo pluricultural.

Resultados de la investigación y novedad científica. La investigación permitió estudiar los factores de adaptación exitosa hacia una cultura diferente, tomando como ejemplo a los estudiantes chinos y rusos que estudian juntos en el mismo entorno pluricultural. Pueden apreciarse los valores que distinguen a los estudiantes con un alto nivel de adaptación al ambiente pluricultural de la universidad moderna: Salud, creatividad, carrera, poder y educación entre estudiantes de China, así como los valores de libertad y amistad entre los estudiantes de Rusia. Se encontraron diferencias culturales específicas en el éxito de alcanzar los estándares de valor personal en el campo del amor (con un logro más exitoso entre los estudiantes de China) y libertad (con un logro más exitoso entre los estudiantes de Rusia). Se identificaron grupos culturales con distintos grados de adaptación al ambiente pluricultural de la universidad y se analizaron sus características. Los resultados obtenidos del estudio referentes a la adaptación del alumnado en un entorno educativo pluricultural pueden convertirse en la base de un enfoque diferencial en los estudios interculturales.

Significado práctico. Los detalles analizados en cuanto a la especificidad de las prioridades de los valores de las subestructuras del “yo” múltiple y las diferencias establecidas en la viabilidad de los alcances de valor personal de los estudiantes de China y Rusia pueden usarse en la práctica de consultoría de centros de adaptación cultural.

Palabras claves: Psicología intercultural, autoconcepto del “yo”, elección reflexiva, valores, adaptación, estrés, vivencia del estrés.

Agradecimientos. Los autores expresan su agradecimiento a la facultad del Instituto de Lingüística y Comunicaciones Internacionales de la Universidad Estatal de Los Urales del Sur y personalmente al profesor E. V. Jarchenko por su ayuda en la organización y realización del estudio.

Para citas: Griazeva-Doshinskaya V. G., Koltunov E. I., Dimítrieva Yu. A. Naboychenko E. S., Zhi J. Orientación valorativa del “yo” múltiple y la elección reflexiva como instrumento de aplomo en condiciones estresantes y de adaptación de los estudiantes en grupos pluriculturales. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (3): 122–154. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-122-154

Введение

Изучение адаптации студентов в поликультурных группах современных университетов актуально для эффективного обучения. В кросс-культурных исследованиях выявлены факторы успешной адаптации к иной культуре: структуры ценностей, тип идентичности и уровень рефлексии. Разные культуры предлагают человеку специфическую иерархию ценностей [1]. Коммуникации студентов в процессе обучения в поликультурной среде, в которой транслируются разнообразные ценностные приоритеты, способны породить внутриличностный ценностный конфликт у представителей различных культур, что может снижать эффективность обучения. Данный ценностный конфликт рассматривается в контексте адаптации студентов к поликультурной академической среде на основе концепции множественного «Я», как основания рефлексивного экзистенциального выбора субъекта той или иной ценности и ее достижимости в условиях данной среды. А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер и А. М. Черноризов отмечают, что рефлексия различий приоритетов ценностей субструктур множественного «Я» может выступать ресурсом преадаптации к поликультурной среде [2]. В качестве теоретического основания исследования ценностного конфликта субъектов в поликультурной среде рассматривается имплицитивная модель мультисубъектного «Я» В. А. Петровского – сложное образование, проявляющее субъектность «Я» как диалоговую структуру рефлексивного выбора.

Цель исследования – кросс-культурный анализ ценностей мультисубъектного «Я» и рефлексивного выбора студентов из Китая в контексте переживания ими стресса и адаптации к стрессовым ситуациям в новой культуре и студентов из России, обучающихся в условиях мультикультурного взаимодействия.

Гипотеза исследования: у студентов из Китая и России существует специфика рефлексии значимых ценностей мультисубъектного «Я» и их реализуемости, основанной на соотношении разных субмодальностей «Я», сформированных в условиях их национальной культуры, реализующихся в поликультурной среде и способствующих повышению адаптации и снижению стресса.

Обзор литературы

Рассмотрение феномена «Я» как множественной структуры прослеживается в ряде зарубежных теорий. Согласно когнитивной теории С. Martindale, субмодальность «Я» выделяется как когнитивная частица, где одни субмодальности соотносятся с прототипом Я-концепции, а другие – с прототипом ситуации. В теории выделяются: «Я» реальное (ментальные действия) и «Я» социальное (внешние действия) [3].

В рамках когнитивной теории J. F. Kihlstrom et al «Я» рассматривается как когнитивный прототип, извлекаемый из самонаблюдений в различных ситуациях. Ситуационно-специфические «Я» человека формируют между собой иерархию, верхний уровень в которой представляет абстрактное «Я» – проявляющееся в любой ситуации, но не отражающее ее специфику [4].

В парадигме гуманистической психологии V. Bogart представляет субмодальности как отдельные качества, характеризующие целое «Я». Они выполняют роль «действующих лиц», занимающих разные позиции в отношении друг друга. Являясь динамичными качествами, субмодальности могут изменяться, расти и модифицироваться [5].

О «многоголосии Я» пишет в своих работах Н. J. Hermanes, рассматривающий конструкт «Я» в терминах динамики его автономных субмодальностей. В данной концепции субмодальности взаимодействуют друг с другом, вступая в диалог, что образует структурированное, диалогическое «Я» [6].

В концепции транзактного анализа Е. Верне представлены три эго-состояния личности человека – Ребенок (побуждения, желания, переживания), Взрослый (организованность, находчивость, объективность) и Родитель (предубеждения, критика, забота). Согласно данной концепции, человек, находясь в определенной ситуации, функционирует, исходя из одного из данных эго-состояний [7].

В отечественной психологии также можно выделить ряд концепций, рассматривающих проблему мультисубъектного «Я». В концепции Д. И. Дубровского раздвоение является ключевым признаком «Я», обеспечивающим диалогичность мышления. Единые и противоположные модальности «Я» и «не-Я», образующие динамичный биполярный конструкт, обеспечивающий целостность многомерной субъективной реальности [8].

В концепции А. Ш. Тхостова сознание проявляет и обнаруживает себя только в столкновении с иным. С одной стороны данного столкновения располагается «Я», а с другой – иное «не-Я». Граница между двумя «Я» подвижна, может смещаться в ту или иную сторону, расширяя либо сужая область своего «Я» [9].

В концепции универсализации В. А. Петровского «Я» рассматривается как субъект активности, а не просто ее носитель. Субъектность «Я» проявляется в его целостности и в то же время многообразии. Выделяются четыре ипостаси «Я»: имманентное («Я» в спонтанной динамике бытия), идеальное («Я» в самозерцании), трансцендентное («Я» как мысли о себе) и трансфинитное («Я» в

самопереживании). Каждая из ипостасей может быть возведена в ранг причины себя, в то же время благодаря взаимным переходам вместе они образуют круг причин [10].

В рамках концепции трансиндивидуального «Я» В. А. Петровского анализируются условия становления личности как особой целостности, объединяющей в себе различные «Я» индивида. Данная концепция является основой для построения метаимплицативной модели состоятельности личности, позволяющей анализировать ценностные предпочтения разных субмодальностей и формирующийся в результате их взаимодействия результирующий рефлексивный выбор достижения ценности личностью. Взаимодействие различных «Я» может быть не только гармоничным, но и конфликтным, что ведет к снижению реализуемости ценностей [11].

Исследования ресурсов адаптации студентов в поликультурной среде исходит из понимания конфликта ценностных интенций с позиций различных субмодальностей личности, что, с одной стороны, ведет к стрессу и дезадаптации среди участников данного взаимодействия, с другой стороны – представляет ресурсы преадаптации. Актуальной задачей в контексте кросс-культурной адаптации студентов является изучение мультикультурного «Я» для поиска ресурсов, способствующих их совладанию со стрессом, преодолению ценностного конфликта.

В кросс-культурной психологии изучается, как культура через Я-концепции формирует и обуславливает человеческое мышление и поведение. В кросс-культурных исследованиях показаны эффекты дифференциации модальностей «Я».

Одно из ведущих направлений кросс-культурных исследований основывается на типологизации культур G. Hofstede et al, базирующейся на соотношении индивидуалистических и коллективистических ценностей с разной степенью значимости «Я» [12]. На основе данной типологизации Н. R. Markus и S. Kitayama, изучая японскую и американскую культуры, описывают западный конструкт «Я» (независимый, индивидуалистический) и не-западный конструкт «Я» (взаимозависимый, коллективистский) [13].

Сравнивая манеры объяснять поведение человека, J. G. Miller отмечает значимые различия между характером объяснений в американской и индийской культурах, где представители из Индии склонны придавать большее внимание контекстуальным факторам ситуации [14]. Д. Мацумото объясняет это культурной спецификой коллективистского, взаимозависимого «Я», характерного для индийской культуры [15].

Кросс-культурное направление присутствует в исследованиях в области концепции транзактного анализа (ТА). М. Mazetti, рассматривая различные аспекты теории ТА, отмечает их связь с культурой и делает вывод, что транзактный анализ может выступать эффективным инструментом в кросс-культурной работе [16].

Другим направлением кросс-культурных исследований является рассмотрение «Я» с позиции концепции метаиндивидуального мира и концептуальной модели полимодального «Я» Л. Я. Дорфмана, М. В. Балевой, Е. Л. Будадиной [17, 18]. Я-концепция в модели полимодального «Я» рассматривается как интегральное образование, включающее несколько субмодальностей: Авторское «Я», Воплощающее «Я», Превращенное «Я», Вторящее «Я». В рамках данной модели Авторское «Я» и Превращенное «Я» выполняют функцию обособления модальностей «Я» и «Другой», в то время как Воплощенное «Я» и Вторящее «Я» отвечают за функцию их слияния [17].

В рамках концепции полимодального «Я» М. В. Балева в ходе исследования студенток разных национальностей (русских и удмуртов) выделила конструкт этнического «Я», включающий несколько субмодальностей: Я-Авторское, Я-Воплощенное, Я-Превращенное и Я-Вторящее. Выявлено, что Авторское, Воплощенное и Превращенное «Я» в большей степени выражены у русских студентов, а Я-Вторящее – у удмуртских. Согласно результатам исследования, этническое «Я» может приводить к изменениям полимодального «Я» и аффилиативных мотивов индивида [18].

Изучая особенности адаптации студентов к иной социокультурной среде в русле концепции полимодального «Я», Е. Л. Будадина¹ выявляет, что при вхождении в иную культуру у студентов удмуртского этноса происходит значимое возрастание показателей Я-Авторское и Я-Превращенное, а у студентов коми-пермяцкого этноса – только Я-Авторское. Данные субмодальности влияют на самоопределение, независимость, автономность, самостоятельность, терпимость, авторство и креативность, способствуя психологической адаптации.

В контексте кросс-культурных исследований изучение «Я» как интегральной мультисубъектной структуры направлено на анализ рефлексивного выбора, возникающего в результате взаимодействия элементов мультисубъектного «Я», что позволит выявить ресурсы адаптации и совладания со стрессом, характерные для студентов, вовлеченных в процесс совместного обучения в поликультурной среде.

Методология, материалы и методы

В исследовании приняли участие 111 человек в возрасте от 18 до 24 лет, обучающихся в Южно-Уральском государственном университете (НИУ), из них 50 студентов из Китая и 61 студент из России.

Исследование проводилось в период с 2018 по 2019 год. Поскольку в нашу задачу входит анализ адаптации студентов к российской культуре, в исследовании использовались русские версии психодиагностических методик. Для студентов из Китая используемые методики были переведены нами на китайский язык. В целях проверки точности и надежности полученного перевода

¹ Будадина Е. Е. Психологическая адаптация к иной социокультурной среде (на материале исследования удмуртского и коми-пермяцкого этносов). дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.01 / Е. Е. Будадина. Ижевск. 2004. 170 с.

методики прошли проверку методом обратного перевода вслепую (blind back translation method). Оригинальная русская версия была переведена на китайский язык, а затем переведена другим переводчиком обратно на русский. После этого переводчик проверил эквивалентность двух русскоязычных версий методик. Все используемые методики успешно прошли данную проверку.

Методики исследования

Для определения уровня стресса студентов использовалась шкала психологического стресса PSM25 Лемура – Тесье – Филлиона. Шкала представляет собой опросник, предназначенный для измерения стрессовых ощущений в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях как феноменологической структуры переживания стресса. При интерпретации подсчитывается сумма баллов всех ответов – показатель психической напряженности (ППН). Чем выше ППН, тем выше уровень психологического стресса¹. Переведенная на китайский язык версия опросника была протестирована на внутреннюю согласованность с помощью коэффициента альфа Кронбаха. По результатам проверки $\alpha = 0,88$, что указывает на хорошую внутреннюю согласованность методики.

Для определения степени адаптации студентов использовался фрустрационный тест Розенцвейга. Испытуемому предлагается представить себя в ряде фрустрирующих ситуаций и записать свою ответную реакцию на каждую из них. На основе реакций рассчитывается показатель групповой конформности (GCR). Чем он выше, тем выше может оцениваться адаптация индивида к культурной среде [19].

Для исследования мультисубъектного «Я» студентов использовалась методика «Мультисубъектная метаимплицативная модель рефлексивного выбора» В. А. Петровского. Данная методика базируется на модели рефлексивного выбора В. А. Лефевра [20] и транзактной модели личности Э. Берна [7].

В рамках процедуры проведения методики испытуемым предоставляется бланк со списком из шестнадцати ценностей: Здоровье, Деньги (Достаток), Любовь, Жизнь, Свобода, Семья, Дружба, Творчество, Познание, Карьера (Успех), Власть, Игра, Красота, Развитие, Уверенность в себе, Образование. После ознакомления со списком, испытуемым предлагается проранжировать ценности от 1 до 16 с точки зрения их значимости для текущего социального окружения испытуемого (где 1 – наиболее важная ценность, а 16 – наименее важная). Затем те же самые ценности предлагается проранжировать с позиции эго-состояния Дитя, предварительно прочитав характеризующее данное эго-состояния выражение: «Я могу себе позволить это, хотя нет никого в мире, кто мог бы потребовать от меня этого; и нет ничего в мире, что могло бы обосновать справедливость этого выбора». После этого процедура повторяется еще два раза, но на этот раз от испытуемого требуется проранжировать те же

¹ Психодиагностика стресса: практикум / Сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.

ценности с позиции эго-состояния Родителя, а затем Взрослого, прочитав соответствующие данным состояниям выражения: «Следует делать то, что соответствует нормам и может повысить мою значимость в глазах окружающих. Не важно, хочу я это сделать или нет» (Родитель), «Я сделаю это, так как уверен(а), что таким образом смогу повысить собственную эффективность и реализовать себя в этом мире» (Взрослый).

Данная методика выявляет соотношение рейтингов жизненных ценностей личности, сформированных с позиции различных эго-состояний/интенций (Взрослый, Родитель, Дитя). От соотношения данных интенций зависит итоговый рефлекслируемый выбор субъекта, т. е. реализуемость личных запросов индивида в отношении представленных ценностей [11].

Соотношение высчитывается по формуле $W = ((a_3 \rightarrow a_2) \rightarrow a_1) \rightarrow ak$, где: W – мера благополучной реализации выбранной ценности; a_3 – Взрослый, рефлексия меры актуальной необходимости («Могу»); a_2 – Родитель, рефлексия меры долженствования («Надо»); a_1 – Дитя, рефлексия меры желания («Хочу»); ak – ресурс, предоставляемый миром – контекст уровня поддержки выбора социальной средой (по мнению респондента).

Методика позволяет определить меру осуществяемости запросов личности – рефлексивный выбор как взаимодействие нескольких интенций мультисубъектного «Я». Согласованность значимости показателей говорит о гармонии интенций и максимальной достижимости ценностей, а рассогласованность – о конфликте [11].

Статистические расчеты выполнялись в программе IBM SPSS Statistics 21 [21].

Результаты исследования

1. *Мультисубъектное «Я» студентов из Китая и России (сравнительный анализ).*

С позиций разных интенций мультисубъектного «Я» у студентов из Китая и России сравнивались значимость ценностей и их реализуемость с помощью критерия Манна – Уитни. Результаты сравнительного анализа сформированных групп представлены в таблице 1.

В результате анализа рефлексивного выбора достижения ценностей обнаружены значимые различия по ценностям *свобода* и *красота*. Студенты из России в большей степени склонны к успешной реализации собственных запросов в сфере ценности свободы.

У студентов из Китая более вероятна успешная реализация запроса в сфере эстетических ценностей в сравнении со студентами из России, что является результатом невысокой значимости данной ценности по каждой субмодальности «Я». Для студентов из России ценность *красота*, напротив, имеет большую значимость с позиции всех индивидуальных интенций мультисубъектного «Я» (Взрослый-Родитель-Ребенок), результатом чего является низкая реализуемость данной ценности.

С позиции внутреннего Взрослого («Могу») обнаружены значимые различия в оценке значимости ценностей *здоровье, творчество*. У студентов из Китая проявляется значимо большая необходимость в физическом здоровье и творческой деятельности.

Таблица 1

Сравнительный анализ значимости и реализуемости ценностей мультисубъектного «Я» студентов из Китая и России (по U-критерию Манна – Уитни)

Table 1

Comparative analysis of significance of the values multisubject Self and their achievability among students from China and Russia (Mann-Whitney U-Test)

Ценности (Петровский) Values (Petrovskiy)	Средние ранги <i>Mean ranks</i>		Значение U-критерия Манна – Уитни <i>Mann-Whitney U-test</i>
	Студенты из Китая <i>Students from China</i>	Студенты из России <i>Students from Russia</i>	
Реализуемость ценности (прогноз на основе взаимодействия «Хочу-Могу-Надо») <i>Value realisation (prediction based on interaction between “Want-Can-Should”)</i>			
Свобода <i>Freedom</i>	48,08	62,49	1129,00*
Красота <i>Beauty</i>	77,39	38,47	455,50**
Значимость ценностей Взрослого («Могу») <i>Significance of adult’s values (“I can”)</i>			
Здоровье <i>Health</i>	64,12	49,34	1119,00*
Творчество <i>Art</i>	66,92	47,05	979,00**
Красота <i>Beauty</i>	37,60	71,08	605,00**
Значимость ценностей Родителя («Надо») <i>Significance of parent’s values (“I should”)</i>			
Здоровье <i>Health</i>	63,69	49,70	1140,50*
Творчество <i>Art</i>	68,04	46,13	923,00**
Карьера <i>Career</i>	68,24	45,97	913,00**
Власть <i>Power</i>	64,40	49,11	1105,00*

Красота <i>Beauty</i>	31,65	75,96	307,50**
Уверенность <i>Self-confidence</i>	47,03	63,35	1076,50**
Значимость ценностей Дитя («Хочу») <i>Significance of child's values ("I want")</i>			
Здоровье <i>Health</i>	73,64	41,54	643,00**
Свобода <i>Freedom</i>	65,20	48,46	1065,00**
Дружба <i>Friendship</i>	47,41	63,04	1095,50**
Красота <i>Beauty</i>	33,33	74,58	391,50**
Образование <i>Education</i>	72,65	42,35	692,50**

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, ППН – показатель психологической напряженности, GCR – показатель групповой конформности.

Note. * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0,01$, PSM – psychological stress measure, GCR – group conformity rating.

С позиции внутреннего Родителя («Надо») обнаружены значимые различия в оценке ценностей *здоровье, творчество, карьера, власть и уверенность*. У студентов из Китая с точки зрения «внутреннего контролера» значимо более одобряемыми являются физическое здоровье, творчество, карьерный рост и достижение статуса. Для студентов из России с позиции «внутреннего контролера» значимо более приемлемой является уверенность в себе.

С позиции внутреннего Дитя («Хочу») обнаружены значимые различия в оценке ценностей *здоровье, свобода, дружба и образование*. Студенты из Китая с позиции «внутреннего ребенка» более значимо нуждаются в физическом здоровье и свободе, тогда как студенты из России «хотят» дружбы и эстетической ценности (красоты).

Сравнительный анализ мультисубъектного «Я» показывает, что наибольшие расхождения ценностных интенций различных субмодальностей «Я» у студентов из Китая и России выявляются с позиции Родителя (наиболее традиционно ориентированная), а наименьшие – с позиции субмодальности

Взрослый (наиболее рациональная). При этом по двум ценностям (Здоровье и Творчество) повторяется преобладание у китайских студентов с позиции внутреннего Родителя.

2. Мультикультурное «Я» студентов в контексте переживания стресса и адаптации (сравнение внутри китайской и российской культурных групп)

С целью изучения ресурсов стрессоустойчивости и адаптации студенты из России и Китая были разделены на группы по уровню стресса (ППН) и адаптации/групповой конформности (GCR) на основании полученных результатов по методике PSM-25 и фрустрационному тесту Розенцвейга:

Адаптированные стрессоустойчивые (Группы А-У) – студенты с низкими показателями ППН и высокими показателями GCR. 25 человек в группе из России (средние показатели по группе: ППН = 66,16; GCR = 58,12) и 21 человек в группе из Китая (средние показатели по группе: ППН = 75,48; GCR = 55,78);

Деадаптированные стрессоустойчивые (группы Д-У) – студенты с низкими показателями ППН и GCR. 19 человек в группе из России (средние показатели по группе: ППН = 70,42; GCR = 36,85) и 9 человек в группе из Китая (средние показатели по группе: ППН = 81,00; GCR = 38,10);

Адаптированные в стрессе (Группы А-С) – студенты с высокими показателями ППН и GCR. 6 человек в группе из России (средние показатели по группе: ППН = 123,00; GCR = 53,50) и 14 человек в группе из Китая (средние показатели по группе: ППН = 123,57; GCR = 55,10);

Деадаптированные в стрессе (Группы Д-С) – студенты с высокими показателями ППН и низкими показателями GCR. 11 человек в группе из России (средние показатели по группе: ППН = 126,27; GCR = 33,75) и 6 человек в группе из Китая (средние показатели по группе: ППН = 116,00; GCR = 39,29).

По результатам сравнительного анализа значимости ценностей и их реализуемости у студентов из Китая с разным уровнем стресса (ППН) и адаптации (GCR) не было обнаружено значимых различий в рефлексивном выборе (реализуемости) ценностей, но были выявлены следующие различия по значимости ценностей с разных позиций мультикультурного «Я»: *свобода и красота* с точки зрения внутреннего Взрослого; *семья* с точки зрения внутреннего Дитя. Анализ проведен с помощью критерия Краскела – Уоллиса. Результаты представлены в таблице 2.

Деадаптированные стрессоустойчивые студенты ощущают большую необходимость в эстетических ценностях. Деадаптированные студенты в стрессе в большей степени хотят реализации семейных ценностей. Адаптированные стрессоустойчивые студенты видят меньшую необходимость в ценности *свобода*.

Таблица 2

Сравнительный анализ значимости и реализуемости ценностей мультисубъектного «Я» студентов из Китая (с разным уровнем переживания стресса и адаптации; по критерию Краскела – Уоллиса)

Table 2

Comparative analysis of the significance and realisation of the values multiple self among Chinese students (groups with different level of stress experience and adaptation; Kruskal – Wallis H-Test)

Ценности (Петров- ский) Values (Petrovskiy)	Средние ранги, Mean ranks				Значение χ^2 χ^2 value
	Группа А.У. (Низкий ППН, высокий GCR) A.R. group (Low PSM, high GCR)	Группа Д.У. (Низкий ППН, низкий GCR) N.R. group (Low PSM, low GCR)	Группа А.С. (Вы- сокий ППН, вы- сокий GCR) A.S. group (High PSM, high GCR)	Группа Д.С. (Высокий ППН, низ- кий GCR) N.S. group (High PSM, low GCR)	
Значимость ценностей Взрослого («Могу») Significance of adult's values ("I can")					
Свобода Freedom	30,43	24,44	16,96	29,75	7,82*
Красота Beauty	21,26	36,56	26,18	22,17	9,41*
Значимость ценностей Дитя («Хочу») Significance of child's values ("I want")					
Семья Family	18,71	24,44	29,93	40,50	12,37**

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, ППН – показатель психологической напряженности, GCR – показатель групповой конформности. Д.У. – дезадаптированные стрессоустойчивые, Д.С. – дезадаптированные в стрессе, А.У. – адаптированные стрессоустойчивые, А.С. – адаптированные в стрессе.

Note. * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$, PSM – psychological stress measure, GCR – group conformity rating, N.R. – not adapted and stress resistant, N.S. – not adapted and stressed, A.R. – adapted and stress resistant, A.S. – adapted and stressed.

По результатам сравнительного анализа значимости ценностей и их реализуемости у студентов из России с разным уровнем стресса (ППН) и адаптации (GCR) были обнаружен ряд значимых различий. Результаты представлены в таблице 3.

Были обнаружены различия в рефлексивном выборе (реализуемости) ценностей деньги, познание, образование, и в значимости следующих ценностей с разных позиций мультисубъектного «Я»: *семья и познание* с точки зрения внутреннего Родителя; *Карьера* с точки зрения внутреннего Дитя. Анализ проведен с помощью критерия Краскела – Уоллиса.

Таблица 3

Сравнительный анализ значимости и реализуемости ценностей мультикультурного «Я» студентов из России (с разным уровнем переживания стресса и адаптации; по критерию Краскела – Уоллиса)

Table 3

Comparative analysis of the significance and realisation of the values of multiple self among Russian students (groups with different level of stress experience and adaptation; Kruskal – Wallis H-Test)

Ценности (Петровский) <i>Values</i> (Petrovskiy)	Средние ранги <i>Mean ranks</i>				Значение χ^2 χ^2 value
	Группа А.У. (Низкий ППН, высокий GCR) <i>A.R. group</i> (<i>Low PSM, high GCR</i>)	Группа Д.У. (Низкий ППН, низкий GCR) <i>N.R. group</i> (<i>Low PSM, low GCR</i>)	Группа А.С. (Высокий ППН, высокий GCR) <i>A.S. group</i> (<i>High PSM, high GCR</i>)	Группа Д.С. (Высокий ППН, низкий GCR) <i>N.S. group</i> (<i>High PSM, low GCR</i>)	
Реализуемость ценности (прогноз на основе взаимодействия «Хочу-Могу-Надо») <i>Value realisation (prediction based on interaction between "Want-Can-Should")</i>					
Деньги <i>Money</i>	29,78	40,16	7,83	30,59	15,41**
Познание <i>Knowledge</i>	34,38	20,84	46,08	32,64	11,56**
Образование <i>Education</i>	31,02	26,71	54,00	25,82	12,13**
Значимость ценностей Родителя («Надо») <i>Significance of parent's values ("I should")</i>					
Семья <i>Family</i>	36,84	31,53	25,00	20,09	8,18*
Познание <i>Knowledge</i>	27,58	25,74	44,00	40,77	9,24*
Значимость ценностей Дитя («Хочу») <i>Significance of child's values ("I want")</i>					
Карьера/ <i>Career</i>	27,88	26,00	46,42	38,32	8,84*

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, ППН – показатель психологической напряженности, GCR – показатель групповой конформности. Д.У. – дезадаптированные стрессоустойчивые, Д.С. – дезадаптированные в стрессе, А.У. – адаптированные стрессоустойчивые, А.С. – адаптированные в стрессе.

Note. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, PSM – psychological stress measure, GCR – group conformity rating, N.R. – not adapted and stress resistant, N.S. – not adapted and stressed, A.R. – adapted and stress resistant, A.S. – adapted and stressed.

Деадаптированные стрессоустойчивые студенты отличаются большей успешностью реализации своих финансовых запросов. Адаптированные студенты в стрессе выделяются более эффективной реализацией собственных запросов в области обучения, получения образования и знаний.

Адаптированные стрессоустойчивые студенты с точки зрения «внутреннего контролера» считают более одобряемыми семейные ценности. Адаптированные студенты в стрессе с позиции «внутреннего ребенка» стремятся к осуществлению успешной карьеры, а с позиции «внутреннего контролера» воспринимают стремление к познанию как более одобряемое.

3. Мультисубъектное «Я» студентов из Китая и России в группах с разным уровнем стресса и адаптации (кросс-культурный анализ)

Кросс-культурное сравнение значимости ценностей, выявленных с позиций разных интенций мультисубъектного «Я», и их рефлексивного выбора (реализуемости) у студентов из Китая и России проводилось с помощью критерия Краскела – Уоллиса. Результаты сравнительного анализа в сформированных группах представлены в таблице 4.

В результате анализа рефлексивного выбора (реализуемости) обнаружены значимые различия по ценностям *деньги*, *познание* и *образование*. У студентов из России в разных группах обнаружены полярные проявления тенденции реализуемости ценностей финансового благополучия и познания. К успешной реализации собственных потребностей в сфере ценностей финансового благополучия в большей степени склонны деадаптированные стрессоустойчивые российские студенты. Адаптированные в стрессе студенты из России наименее вероятно будут удовлетворены реализацией данной ценности.

В сфере ценности *познания* обнаруживается обратная ситуация в группах деадаптированных стрессоустойчивых и адаптированных в стрессе студентов из России. Более успешная реализация собственных потребностей в сфере ценности познания выявлена у адаптированных в стрессе студентов из России. У деадаптированных стрессоустойчивых российских студентов наименее вероятно успешная реализация данной ценности. Адаптированные в стрессе студенты из России более вероятно смогут удовлетворить свой запрос в образовании, в то время как у адаптированных китайских студентов запрос данной ценности реализуется сложнее, чем у других групп.

По результатам сравнения групп студентов из Китая и России были обнаружены значимые различия по рефлексивному выбору (реализуемости) достижения ценности *красота* и значимости ценности с позиции всех эго-состояний (Взрослый, Родитель, Ребенок), соответствующие полученным на предыдущих этапах исследования данным.

Сравнительный анализ уровня значимости ценностей с позиций разных интенций мультисубъектного «Я» показывает следующие результаты.

С позиции внутреннего Взрослого («Могу») обнаружены значимые различия в оценке значимости ценности *творчество*. Среди деадаптированных студентов из Китая (как стрессоустойчивых, так и в стрессе) отмечена значимо

большая важность стремления к творчеству, в то время как меньше всего этот показатель проявляется у адаптированных стрессоустойчивых российских студентов.

С позиции внутреннего Родителя («Надо») обнаружены значимые различия в оценке значимости ценностей *творчество и карьера*. С точки зрения «внутреннего контролера» стремление к творчеству является значимо более одобряемым у стрессоустойчивых студентов из Китая, а наименее одобряемым – у адаптированных стрессоустойчивых студентов из России. Среди представленных групп карьерный рост воспринимается как значимо более приемлимая ценность среди адаптированных в стрессе студентов из Китая, и как наименее приемлимая среди адаптированных в стрессе студентов из России.

Таблица 4

Кросс-культурный анализ значимости и реализуемости ценностей мультисубъектного «Я» студентов из Китая и России (с разным уровнем переживания стресса и адаптации; по критерию Краскела – Уоллиса)

Table 4

Cross-cultural analysis of the significance and realisation of the values of multiple self among students from China and Russia (groups with different level of stress experience and adaptation; Kruskal – Wallis H-Test)

Ценности (Петровский) <i>Values</i> (<i>Petrovskiy</i>)	Средние ранги <i>Mean ranks</i>								Значение χ^2 <i>χ² value</i>
	Студенты из Китая <i>Students from China</i>				Студенты из России <i>Students from Russia</i>				
	А.У. A.R.	Д.У. N.R.	А.С. A.S	Д.С. N.S.	А.У. A.R.	Д.У. N.R.	А.С. A.S	Д.С. N.S.	
Реализуемость ценности (прогноз на основе взаимодействия «Хочу-Могу-Надо») <i>Value realisation (prediction based on interaction between "Want-Can-Should")</i>									
Деньги <i>Money</i>	54,38	52,67	56,68	52,67	55,04	73,76	15,08	56,59	15,74*
Познание <i>Knowledge</i>	58,10	55,83	44,36	40,25	65,46	39,32	89,83	64,41	18,01*
Красота <i>Beauty</i>	78,71	57,44	87,46	79,17	40,76	37,24	35,75	36,86	45,45**
Образование <i>Education</i>	43,81	49,28	55,82	64,92	60,60	52,74	101,25	50,64	16,75*
Значимость ценностей Взрослого («Могу») <i>Significance of adult's values ("I can")</i>									
Творчество <i>Art</i>	64,79	77,17	58,86	77,83	41,70	49,63	49,08	53,64	14,54*
Красота <i>Beauty</i>	28,90	62,00	39,14	27,83	75,72	65,29	72,08	70,00	39,95**

Значимость ценностей Родителя («Надо») <i>Significance of parent's values ("I should")</i>									
Творчество <i>Art</i>	72,64	74,28	58,04	65,92	39,76	42,50	69,25	54,27	20,13**
Карьера <i>Career</i>	66,93	61,78	78,29	59,08	48,04	46,39	34,00	47,05	16,58*
Красота <i>Beauty</i>	37,07	31,78	22,93	32,83	72,58	73,37	85,58	82,86	56,93**
Значимость ценностей Дитя («Хочу») <i>Significance of child's values ("I want")</i>									
Здоровье <i>Health</i>	80,24	60,61	73,04	71,50	45,54	42,66	23,00	40,64	32,43**
Любовь <i>Love</i>	62,26	48,11	65,96	74,08	45,86	40,97	74,08	67,09	14,56*
Карьера <i>Career</i>	61,14	73,22	54,86	46,67	47,16	42,97	82,17	66,95	14,07*
Красота <i>Beauty</i>	32,48	44,56	24,61	39,83	70,34	76,08	79,58	78,91	49,11**
Образование <i>Education</i>	81,07	63,83	68,14	66,92	42,36	46,16	18,67	48,68	31,10**

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, ППН – показатель психологической напряженности, GCR – показатель групповой конформности. Д.У. – дезадаптированные стрессоустойчивые, Д.С. – дезадаптированные в стрессе, А.У. – адаптированные стрессоустойчивые, А.С. – адаптированные в стрессе.

Note. * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$, PSM – psychological stress measure, GCR – group conformity rating, N.R. – not adapted and stress resistant, N.S. – not adapted and stressed, A.R. – adapted and stress resistant, A.S. – adapted and stressed.

С позиции внутреннего Дитя («Хочу») обнаружены значимые различия в оценке значимости ценностей *здоровье, любовь, карьера и образование*. Более сильное стремление к физическому здоровью отмечается у адаптированных стрессоустойчивых студентов из Китая, а меньшее – у адаптированных в стрессе студентов из России. Желание получения образования наиболее сильно выражено у адаптированных стрессоустойчивых студентов из Китая, а наименее – у дезадаптированных в стрессе студентов из России.

Потребность в любви сильнее проявляется у адаптированных в стрессе студентов из России и дезадаптированных в стрессе студентов из Китая, а наименее сильно – у дезадаптированных студентов из России. Желание успешной карьеры с позиции «внутреннего ребенка» является полярной ценностью для российских студентов, сильнее всего проявляясь у адаптированных в стрессе российских студентов, и в наименьшей степени – у дезадаптированных стрессоустойчивых российских студентов.

Сравнительный анализ групп, дифференцированных по уровню стресса и адаптации показывает, что наибольшие расхождения ценностных интенций

различных субмодальностей «Я» у студентов из Китая и России выявляются с позиции Дитя (инфантильная), а наименьшее с позиции субмодальности Взрослый (наиболее рациональная).

4. Мультисубъектное «Я» студентов из Китая и России в группах с идентичным уровнем стресса и адаптации (кросс-культурный анализ)

Сравнительный анализ значимости ценностей и их реализуемости (рефлексивный выбор) внутри идентичных групп проведен с помощью U-критерия Манна – Уитни. Результаты представлены в таблице 5.

Наибольшие различия в уровне значимости ценности и их реализуемости (рефлексивный выбор) обнаружены в группах адаптированных студентов из Китая и России с высоким уровнем стресса.

Таблица 5

Кросс-культурный анализ значимости и реализуемости ценностей мультисубъектного «Я» студентов из Китая и России (между группами с идентичным переживанием стресса и адаптацией; по U-критерию Манна – Уитни)

Table 5

Cross-cultural analysis of the significance and realisation of the values of multiple self among students from China and Russia (between groups with same level of stress experience and adaptation; Mann-Whitney U-Test)

Ценности (Петровский) <i>Values (Petrovskiy)</i>	Группы студентов <i>Student groups</i>												
	Д.У. <i>N.R.</i>			Д.С. <i>D.S.</i>			А.У. <i>A.R.</i>			А.С. <i>A.S.</i>			
	P <i>R</i>	K <i>C</i>	U	P <i>R</i>	K <i>C</i>	U	P <i>R</i>	K <i>C</i>	U	P <i>R</i>	K <i>C</i>	U	
Реализуемость ценности (прогноз на основе взаимодействия «Хочу-Могу-Надо») <i>Value realisation (prediction based on interaction between "Want-Can-Should")</i>													
Деньги <i>Money</i>											4,7	13,0	7,0**
Свобода <i>Freedom</i>											14,8	8,6	16,0*
Познание <i>Knowledge</i>											16,2	8,1	8,0**
Карьера <i>Career</i>											6,3	12,3	16,0*
Красота <i>Beauty</i>				6,3	13,9	3,5**	15,8	32,6	70,5**	4,3	13,1	5,00**	
Развитие <i>Development</i>											14,8	8,7	16,5*
Образование <i>Education</i>											16,8	7,8	4,0**

Значимость ценностей Взрослого («Могу») <i>Significance of adult's values ("I can")</i>												
Здоровье <i>Health</i>							19,9	27,8	171,5*			
Свобода <i>Freedom</i>							25,0	21,8	160,0*			
Дружба <i>Friendship</i>										6,4	12,3	17,5*
Творчество <i>Art</i>							18,8	29,1	146,0**			
Красота <i>Beauty</i>				11,1	5,2	10,0*	32,3	13,0	42,0**	15,0	8,6	15,0*
Значимость ценностей Родителя («Надо») <i>Significance of parent's values ("I should")</i>												
Творчество <i>Art</i>	12,0	19,8	38,0*				17,2	31,0	106,0**			
Познание <i>Knowledge</i>										14,9	8,6	15,5*
Карьера <i>Career</i>							19,6	28,2	164,5*	5,4	12,7	11,5**
Власть <i>Power</i>							18,8	29,1	144,0**			
Красота <i>Beauty</i>	17,7	7,8	25,0**	11,8	3,8	2,0**	30,6	15,1	85,0**	17,5	7,5	0,0**
Уверенность <i>Self-confidence</i>	16,7	9,9	44,0*							14,8	8,7	16,5*
Значимость ценностей Дитя («Хочу») <i>Significance of child's values ("I want")</i>												
Здоровье <i>Health</i>							17,2	31,0	106,0**	4,8	12,9	8,0**
Дружба <i>Friendship</i>							28,4	17,7	141,0**			
Познание <i>Knowledge</i>										6,2	12,4	16,0*
Карьера <i>Career</i>	12,3	19,1	44,0*									
Красота <i>Beauty</i>				11,4	4,6	6,5**	31,4	14,1	65,0**	16,4	8,0	6,5**
Образование <i>Education</i>							16,5	31,9	86,5**	4,3	13,1	5,0**

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, Д.У. – дезадаптированные стрессоустойчивые, Д.С. – дезадаптированные в стрессе, А.У. – адаптированные стрессоустойчивые, А.С. – адаптированные в стрессе. Р – студенты из России, К – студенты из Китая, U – значение U-критерия Манна – Уитни.

Note. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, N.R. – not adapted and stress resistant, N.S. – not adapted and stressed, A.R. – adapted and stress resistant, A.S. – adapted and stressed, R – students from Russia, C – students from China, U – Mann-Whitney U-test criterion.

У студентов из Китая и России с высоким уровнем стресса и адаптации (группы АС) были обнаружены значимые различия в рефлексивном выборе

(реализуемости) ценностей *деньги, свобода, познание, карьера, развитие, образование*. В этих же группах выявлены следующие различия в значимости ценностей с разных позиций мультисубъектного «Я»: *дружба* с точки зрения внутреннего Взрослого; *познание, карьера и уверенность* с точки зрения внутреннего Родителя; *здоровье, познание и образование* с точки зрения внутреннего Дитя.

Студенты из Китая, адаптированные и переживающие стресс, в большей степени склонны к успешной реализации собственных запросов в сферах финансовых и карьерных успехов, чем российские студенты с идентичным уровнем стресса и адаптации. В сравнении с адаптированными и переживающими стресс российскими студентами, они желают физического благополучия и образования (точки зрения «внутреннего ребенка»), считают дружбу значимо более важной (точки зрения «внутреннего родителя»), а успешную карьеру – более одобряемой (точки зрения «внутреннего контролера»).

Адаптированные в стрессе российские студенты отличаются более благоприятной степенью реализации запросов в области стремления к развитию, познанию и свободе, чем адаптированные в стрессе студенты из Китая. С позиции «внутреннего контролера» студенты из России считают значимо более приемлемыми стремление к познанию и уверенность в себе.

Обнаруженное на предыдущих этапах исследования соотношение ценности *красота* между студентами из Китая и России прослеживается при попарном сравнении всех групп, кроме групп студентов с низким уровнем стресса и адаптации (группы Д).

Значительные различия в уровне значимости ценности и их реализуемости (рефлексивный выбор) обнаружены в группах адаптированных студентов из Китая и России с высоким уровнем стресса.

Сравнительный анализ значимости ценностей и их реализуемости (рефлексивный выбор) у студентов из Китая и России с низким уровнем стресса и высоким уровнем адаптации (группы А) позволил выявить следующие различия по значимости ценностей с разных позиций мультисубъектного «Я»: *здоровье, свобода, творчество* с точки зрения внутреннего Взрослого; *творчество, карьера и власть* с точки зрения внутреннего Родителя; *здоровье, дружба и образование* с точки зрения внутреннего Дитя.

Студенты из Китая с позиции «внутреннего ребенка» желают получения образования и обретения физического здоровья. Здоровье также оценивается как значимо более необходимая ценность с позиции «внутреннего взрослого». Китайские студенты видят большую значимость в творчестве и считают стремление нему, а также карьере и социальному статусу более одобряемыми с точки зрения «внутреннего контролера».

Студенты из России в большей степени «хотят» дружбы с позиции «внутреннего ребенка», а с позиции «внутреннего взрослого» считают значимо более необходимой ценность свободы.

Сравнительный анализ значимости ценностей и их реализуемости (рефлексивный выбор) у студентов из Китая и России с низким уровнем стресса и

адаптации (группы Д) позволил выявить следующие различия по значимости ценностей с разных позиций мультисубъектного «Я»: *творчество, красота и уверенность* с точки зрения внутреннего Родителя; *карьера* с точки зрения внутреннего Дитя.

С позиции «внутреннего контролера» китайские студенты считают значимо более приемлемым стремление к творческой самореализации и в то же время хотят успешной карьеры. Для российских студентов более одобряемыми являются эстетическая ценность красоты и уверенность в себе.

Таким образом, максимальные различия двух культурных выборов обнаруживаются в группах адаптированных студентов, переживающих стресс, значительные различия в группах адаптированных стрессоустойчивых студентов, а минимальные – в группах дезадаптированных студентов (как стрессоустойчивых, так и переживающих стресс). Наименьшее различие – в группах дезадаптированных и стрессоустойчивых студентов.

Обсуждение результатов

В результате проведенного анализа обнаружен ряд особенностей субмодальностей мультисубъектного «Я» (по значимости ценностей) и рефлексивного выбора (реализуемости ценностей), характерных для студентов из Китая и России, что может быть понято в контексте исследования специфики ценностей в культуре этих стран.

Студенты из Китая в большей степени склонны к успешной реализации собственных запросов в сфере физического здоровья и творческой деятельности. Это соотносится с данными исследования А. С. Кочарян, А. А. Макаренко и В. СяоЛун о соотношении ценности/доступности в разных жизненных сферах студентов, в которых показатели ценности здоровья и творчества значимо не менялись независимо от уровня субъективного благополучия испытуемых [22].

Студенты из России с большей успешностью реализуют собственные запросы в стремлении к свободе, чем обучающиеся в России студенты из Китая. В то же время, у студентов из Китая отмечается более высокая потребность в данной ценности с позиции одной из субмодальностей «Я» – Внутреннего Дитя. Полученные данные отличаются от результатов работы О. И. Даниленко и И. Сюй, согласно которым свобода была выделена как одна из наиболее доступных ценностей у китайских студентов, обучающихся на родине [23]. Студенты из Китая воспринимают ценности свободного выбора как сложнее реализуемые в иной культуре, чем в собственной. Это может быть связано с адаптационным эффектом – ответственностью к выполнению своих обязательств и приспособлением к новым требованиям у обучающихся в другой стране.

Студенты из России на статистически значимом уровне в большей степени придают значение ценности красоты с позиции всех трех субмодальностей «Я» (Взрослый, Родитель, Дитя), при этом студенты из Китая харак-

теризуются более эффективной реализацией личностных запросов в сфере данной ценности. Полученные результаты о значимости и не реализуемости ценности *красота* соотносятся с исследованием А. Н. Капустиной базовых ценностей, согласно которому, с одной стороны выявлено внимание молодежи к красоте как к абстрактному эстетическому объекту, включенному в высшие базовые ценности, а с другой стороны – понимание красоты абстрактно и лишено конкретной формы [24]. Большая успешность студентов из Китая в реализации ценности *красоты* может быть связана с высокой степенью многогранности этого понятия в китайской культуре, ее «проработанности», что можно проследить в исследованиях W. Zhang et al., посвященных восприятию красоты в китайской культуре [25, 26].

По результатам сравнения приоритетов ценностей студентов из Китая и России с позиций разных субмодальностей мультисубъектного «Я» выявлено, что студенты из Китая оценивают физическое *здоровье* и *творчество* как более значимые с позиции нескольких интенций «Я»: *здоровье* с позиции Взрослого, Родителя и Дитя; *творчество* с позиции Взрослого и Родителя. Также стремление к *власти*, *статусу* и *карьере* воспринимаются студентами из Китая как значимо более одобряемые ценности с позиции Внутреннего Родителя, а стремление к *образованию* – как более желаемая ценность с точки зрения Внутреннего Дитя. Полученные данные соотносятся с данными S. H. Schwartz о *иерархии*, *принадлежности* и *мастерстве* как культурных ценностных основаниях Китая [27].

Уверенность в себе является значимо более одобряемой ценностью с позиции Внутреннего Родителя у российских студентов. Это соответствует исследованиям А. Ю. Швацкого, в которых *уверенность в себе* отмечается как одна из наиболее значимых ценностей у молодых людей русской национальности [28]. С позиции внутреннего ребенка студенты из России ощущают значимо большую ценность *дружбы*. Эти результаты соотносятся с исследованиями М. М. Мишиной et al, по результатам которых *дружба* указана как одна из основных ценностей русских студентов [29].

В ходе исследования были выявлены особенности субмодальностей мультисубъектного «Я» (различающихся по значимости ценностей) и рефлексивного выбора субъекта (реализуемости ценностей) как ресурсы стрессоустойчивости и адаптации студентов из Китая и России.

Актуальная потребность в *семейных* ценностях среди студентов из Китая с низкой адаптацией и переживающих стресс соотносится с исследованиями S. Singh, K. McBride и V. Kak, согласно которым высокий уровень семейной поддержки способствует снижению психологического стресса среди представительниц восточных культур, находящихся в чужой стране [30].

Среди студентов из России как с низкой, так и высокой адаптацией, переживающих стресс выявлена ценность *познания* с точки зрения внутреннего Родителя (как долженствующая ценность «Надо»). В группе с высокой адаптацией ценность *познания* также выявлена с позиций Дитя и Взрослого (как

единство «Хочу» и «Могу»), что способствует успешной реализации ценности познания и выступает как ресурс адаптации.

В результате кросс-культурного анализа групп студентов из Китая и России с идентичным уровнем адаптации и переживания стресса обнаружены специфические особенности мультисубъектного «Я» (соотношение значимости ценностей субмодальностей) и рефлексивного выбора (реализуемости ценностей).

По результатам сравнения двух культурных групп с высоким уровнем адаптации и низким уровне переживания стресса, среди студентов из Китая выше приоритет ценностей *здоровье* и *получение образования* (на уровне желания внутреннего Дитя), что сочетается с более высоким осознанием практической пользы и важности *творчества* и *креативности* (на уровне эффективности внутреннего Взрослого), что дополняется большей поддержкой *карьерного продвижения* и *успеха* (с позиции «внутреннего контролера», Родителя). Студенты из Китая, адаптированные к новой культуре, имеют четкое представление об *образовании* как цели своего пребывания в России, уделяют внимание *карьере* и *статусу* как долженствующим (Родительским) ценностям и осознают важность *здоровья* и *творчества* (Взрослый). Это соотносится с исследованиями S. H. Schwartz о культурных ценностных основаниях Китая (подразумевающих авторитет, компетенцию, социальный порядок, успех) [27] и с исследованиями С. Сао, С. Zhu и О. Meng, указывающими на значительную важность культурного наследия в адаптационных стратегиях обучающихся за границей китайских студентов [31, 32].

Студенты из России с высоким уровнем адаптации и низким уровнем переживания стресса обладают более высоким приоритетом *дружбы* (на уровне желания внутреннего Дитя) и большей поддержкой *свободы* (с позиции внутреннего Родителя). Стремление к установлению дружеских взаимоотношений в сочетании с принятием свободы других и себя способствует успешной адаптации.

В результате кросс-культурного анализа групп студентов из Китая и России с высоким уровнем адаптации и переживающих стресс обнаружены максимальные различия в реализуемости ценностей двух культурных выборов.

Студенты из Китая с высоким уровнем адаптации и переживанием стресса значительно более успешно реализуют свои запросы в ценностях *финансового достояния*, *карьерного роста*, *успеха* и *красоты*, чем адаптированные стрессоустойчивые российские студенты. Преобладание интереса к карьере, успеху и финансовой заинтересованности у студентов из Китая соотносится, во-первых, с зарубежными исследованиями J. Wang и N. Rao [33], указывающими стремление к социальному статусу как одну из доминирующей причин академической мотивации студентов из Китая. Во-вторых, с отечественными исследованиями П. В. Румянцевой и Ч. Сюй, выделяющими мотивацию достижения успеха как преобладающую в процессе обучения студентов из Китая в вузе, независимо от года обучения [34].

Для студентов из России с высоким уровнем адаптации и переживанием стресса характерна более успешная реализация личных запросов в ценностях

свободы, познания и развития. Стремление студентов из России к познанию и развитию при меньшей заинтересованности в карьере и финансах в сравнении с китайскими студентами сочетается с исследованием Н. Ю. Галой et al о ценностных ориентациях студентов как предикторов их самооффективности и жизнестойкости. Согласно построенной в ходе данного исследования факторной структуре было выявлено, что студенты из России, стремящиеся к познанию и развитию, не склонны придавать значения публичности и материально обеспеченной жизни [35].

Заключение

Кросс-культурное исследование ценностных ориентаций мультикультурного «Я» и последующего рефлексивного выбора как ресурсов адаптации выявило специфику соотношения значимости ценности субмодальностей «Я» и достижимости ценностей студентов из Китая и России, что позволило предложить дифференцированный подход к группам студентов с разным уровнем адаптированности и переживания стресса.

Студенты из Китая отличаются более успешной реализацией своих запросов в *красоты*, а студенты из России – в области *свободы* выбора. Студентов из России отличает противоречие между большей значимостью ценности *красота* с позиции разных субмодальностей «Я» и нереализованностью данной ценности, в то время студенты из Китая характеризуются меньшей значимостью *красоты*, но более успешной ее реализуемостью. Понимание этой специфики необходимо для эффективного снижения стресса в период обучения.

В исследовании выявлены ценности, отличающие студентов с высоким уровнем адаптации: *свобода и дружба* у студентов из России; *здоровье, творчество, карьера, власть, образование* у студентов из Китая. Для успешной адаптации российских студентов требуется создание неформальной обстановки, способствующей открытому и свободному взаимодействию. Для адаптации студентов из Китая более предпочтительными являются деловые отношения, учитывающие социальный статус, роли и достижения участников коммуникации.

В исследовании были выявлены культурные группы, которые могут быть поняты в контексте разных этапов адаптации и в различной степени приспособленные к поликультурной среде университета.

Адаптированные, переживающие стресс студенты из России в сравнении с другими группами наиболее успешны в реализации собственных потребностей в ценностях *познание и образование*. Эта группа обладают наиболее высокими показателями значимости ценности *познания* с позиции Внутреннего Родителя и *карьера* с позиции Внутреннего Дитя. Для студентов данной группы желание обретения большей эрудированности и высокого статуса является ресурсом, позволяющим адаптироваться даже в условиях повышенного стресса.

Адаптированные стрессоустойчивые студенты из России имеют более высокие в сравнении с другими группами российских студентов по значимости ценности *семья* с позиции Внутреннего Взрослого. Данная группа российских студентов наиболее успешно адаптирована и отличается пониманием значимости и важности семейных ценностей с рациональной (взрослой) точки зрения.

Деадаптированные стрессоустойчивые студенты из России имеют наиболее высокие в сравнении с прочими группами показатели реализуемости собственных запросов в области ценности *деньги*, и наименее высокие – в реализуемости ценности *познания* и в ее значимости с позиции «внутреннего контролера» Родителя. Представители этой группы не уделяют внимание ожидаемому от обучающихся *познанию* и, вместо адаптации, предпочитают ориентироваться на удовлетворение финансовых потребностей.

Адаптированные стрессоустойчивые китайские студенты обладают более высокими показателями ценности *свобода* с позиции Внутреннего Взрослого. Данная группа студентов из Китая наиболее освоилась в новой для них культурной среде и способна к реализации собственных запросов и принятию рациональных решений.

Деадаптированные стрессоустойчивые студенты из Китая обладают наиболее высокими показателями значимости ценности *красота* на уровне Внутреннего Взрослого – от необходимости адаптации они уходят в эстетические переживания, снижающие уровень стресса, не принимают вызова ситуации и не видят возможностей адаптации.

У деадаптированных и переживающих стресс студентов из Китая более значимой является ценность *семья* с позиции Внутреннего Ребенка. В данной группе адаптация не состоялась в следствии значительного преобладания ценности *семьи* из позиции Дитя, чьи потребности не удовлетворяются в процессе обучения в другой стране.

Исследование позволило изучить факторы успешной адаптации к иной культуре на примере студентов из Китая и обучающихся с ними в одной поликультурной среде студентов из России. На основе концепции множественного «Я» обнаружены особенности адаптации, характерные для представителей каждой из культурных групп в зависимости от их уровня переживания стресса. Проанализирована специфика рефлексии приоритетов ценностей субструктур мультисубъектного «Я» и установлены различия в реализуемости личных ценностных запросов студентов из Китая и России, что может быть использовано в консультационной практике центров культурной адаптации.

Полученные результаты дифференциально-психологического исследования персональных ресурсов адаптации студентов из Китая и России в поликультурной образовательной среде могут стать основанием дифференциального подхода в кросс-культурных исследованиях.

Список использованных источников

1. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Калинин В. К., Кравцова О. В. Психологическая помощь мигрантам: Травма, смена культуры, кризис идентичности: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Г. У. Солдатовой. Москва: Смысл, 2002. 479 с.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / Под общ. ред. А. Г. Асмолова. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2018. С. 76–101.
3. Martindale C. Subselves: The internal representation of situational and personal dispositions // *Review of personality and social psychology*. 1980. Vol. 1. P. 193–218.
4. Kihlstrom J. F.. Consciousness, the unconscious, and the self. // *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*. 2022 Vol. 9, № 1. P. 78–92. DOI: 10.1037/cns0000285
5. Bogart V. Transcending the Dichotomy of Either “Subpersonalities” or “An Integrated Unitary Self.” // *Journal of Humanistic Psychology*. 1994. Vol. 34, Issue 2. P. 82–89. DOI: 10.1177/00221678940342006
6. Hermans H. J. Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories // *Europe’s Journal of Psychology*. 2015. Vol. 11, Issue 1. P. 1–4. DOI: 10.5964/ejop.v11i1.917
7. Murray H. Transactional Analysis – Eric Berne. *Simply Psychology*. 2021. Available from: www.simplypsychology.org/transactional-analysis-eric-berne.html (date of access: 25.08.2022).
8. Дубровский Д. И. Субъективная реальность: динамическая структура, онтологические и гносеологические измерения // *Вопросы философии*. 2016. № 12. С. 82–95.
9. Тхостов А. Ш. Культурно-историческая патопсихология. Монография. Москва: Канон+, 2020. 320 с.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
11. Петровский В. А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. Т. 5, № 1. С. 77–100.
12. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context // *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. Vol. 2, Issue 8. DOI: 10.9707/2307-0919.1014
13. Markus H. R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, № 2. P. 224–253. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.224
14. Miller J. G. Culture and the development of everyday social explanation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol 46, № 5. P. 961–978. DOI: 10.1037/0022-3514.46.5.961
15. Мацумото Д. Психология и культура. Санкт-Петербург: Прайм Еврознак, 2002. 416 с.
16. Mazetti M. Cross-cultural transactional analysis // *Relational Transactional Analysis*. Fowlie H., Sills Ch. (ed.). London. Routledge, 2011. P. 189–197.
17. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ // *Сибирский психологический журнал*. 2020. № 75. С. 53–74. DOI: 10.17223/17267080/75/4
18. Балева М. В. Эффекты этнического Я и кросс-культурного фактора на полимодальное Я и affiliативные мотивы удмуртских и русских студенток // *Учебный процесс в вузе искусства и культуры: организационные и научно-методические проблемы*. Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2004. С. 105–109.

19. Ясюкова Л. А. Фрустрационный тест Розенцвейга. Диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2007. 128 с.
20. Лефевр В.А. Высшие ценности и формальная теория выбора // Вопросы философии. 2012. № 4. С. 154–157.
21. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 392 с.
22. Кочарян А. С., Макаренко А. А., Ван Сяо Лун. Соотношение ценности-доступности в разных жизненных сферах китайских студентов [Электрон. ресурс] // Перспективы науки и образования: Международный электронный научный журнал. 2015. № 1 (13). С. 96–100. Режим доступа: https://pnojournal.files.wordpress.com/2014/12/pdf_150115.pdf (дата обращения: 15.08.2022).
23. Даниленко О. И., Сую И. Ценности китайских студентов: значимость и доступность // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 34–46.
24. Капустина А. Н. Теоретический и эмпирический анализ изучения базовых ценностей и ценностных ориентаций представителей молодёжи // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2, № 3 (7). С. 39–64.
25. Zhang W., Tang X., He X., Chen G. Evolutionary Effect on the Embodied Beauty of Landscape Architectures // *Evolutionary Psychology*. 2018. Vol. 16 (1). DOI: 10.1177/1474704917749742
26. Zhang W., Tang X., He X., Lai S. Attentional Bias to Beauty with Evolutionary Benefits: Evidence from Aesthetic Appraisal of Landscape Architecture // *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. Article number 71. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00071
27. Schwartz S. H. Cultural Value Orientations: Nature & Implications of National Differences. *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. 2008. Vol. 5, № 2. P. 37–67.
28. Швацкий А. Ю. Изучение особенностей семейных ценностей русской и казахской молодежи // Векторы психологии: психолого-педагогическая безопасность личности в современной образовательной среде: Сборник материалов III Международной заочной научно-практической конференции, Гомель, 01 июля 2021 года. Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2021. С. 183–185.
29. Mishina M. M., Likhacheva E. V., Marinova T. Y., Feoktistova S. V., Ognev, A. S. The Values and Purpose-In-Life Orientations of University Students in Russia and Transdnistria // *Psychology of Subculture: Phenomenology and Contemporary Tendencies of Development*. 2019. Vol. 64. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. P. 413–422. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.54
30. Singh S., McBride K., Kak V. Role of Social Support in Examining Acculturative Stress and Psychological Distress Among Asian American Immigrants and Three Sub-groups: Results from NLAAS // *Journal of Immigrant and Minority Health*. 2015. Vol. 17, № 6. P. 1597–1606. DOI: 10.1007/s10903-015-0213-1
31. Cao C., Zhu C., Meng Q. Chinese International Students' Coping Strategies, Social Support Resources in Response to Academic Stressors: Does Heritage Culture or Host Context Matter? // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40, № 1. P. 242–252. DOI: 10.1007/s12144-018-9929-0
32. Cao C., Meng Q. A systematic review of predictors of international students' cross-cultural adjustment in China: current knowledge and agenda for future research // *Asia Pacific Education Review*. 2022. Vol. 23, № 1. P. 45–67. DOI: 10.1007/s12564-021-09700-1
33. Wang J., Rao N. What do Chinese students say about their academic motivational goals – reasons underlying academic strivings? // *Asia Pacific Journal of Education*. 2022. Vol. 42, Issue 2. P. 245–259. DOI: 10.1080/02188791.2020.1812513

34. Румянцева П. В., Сюй Ч. Учебная мотивация и социокультурная адаптация китайских студентов на начальном и завершающем этапах обучения в российских вузах // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей участников XVII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18–20 апреля 2018 года. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. С. 292–295.

35. Галой Н. Ю., Лихачёва Э. В., Николаева Л. П., Огнев А. С. Ценностные ориентации студентов как предиктор их самооэффективности и жизнестойкости // Человеческий капитал. 2020. № 8 (140). С. 241–250. DOI: 10.25629/НС.2020.08.23

References

1. Soldatova G. U., Shajgerova L. A., Kalinenko V. K., Kravcova O. V. *Psihologicheskaja pomoshh' migrantam: Travma, smena kul'tury, krizis identichnosti = Psychological help for the immigrants: Trauma, cultural change and identity crisis*. Moscow: Publishing House Smysl; 2002. 479 p. (In Russ.)

2. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. *Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii = Preadaptation to uncertainty as strategy for developing systems: Paths of evolution*. In: Asmolov A. G. (Ed.). *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen = Mobilis in mobili: Personality in an era of change*. Moscow: Publishing House YASK; 2018. p. 76–101. (In Russ.)

3. Martindale C. *Subselves: The internal representation of situational and personal dispositions*. *Review of Personality and Social Psychology*. 1980; 1: 193–218.

4. Kihlstrom J. F. *Consciousness, the unconscious, and the self*. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*. 2022; 9 (1): 78–92. DOI: 10.1037/cns0000285

5. Bogart V. *Transcending the dichotomy of either “subpersonalities” or “an integrated unitary self”*. *Journal of Humanistic Psychology*. 1994; 34 (2): 82–89. DOI: 10.1177/00221678940342006

6. Hermans H. J. *Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories*. *Europe's Journal of Psychology*. 2015; 11 (1): 1–4. DOI: 10.5964/ejop.v11i1.917

7. Murray H. *Transactional analysis – Eric Berne*. *Simply Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2022 Aug 25]. Available from: www.simplypsychology.org/transactional-analysis-eric-berne.html

8. Dubrovskij D. I. *Subjective reality: Dynamic structure, ontological and gnoseologic changes*. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*. 2016; 12: 82–95. (In Russ.)

9. Thostov A. Sh. *Kul'turno-istoricheskaja patopsihologija = Cultural and historical pathopsychology*. Moscow: Publishing House Kanon+; 2020. 320 p. (In Russ.)

10. Petrovskij V. A. *Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti = Personality in psychology: Paradigm of subjectness*. Rostov-on-Don: Publishing House Feniks; 1996. 512 p. (In Russ.)

11. Petrovskij V. A. *Self-worth and reflection: Model of four resources*. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki = Journal of Higher School of Economics*. 2008; 5 (1): 77–100. (In Russ.)

12. Hofstede G. *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011; 2 (8). DOI: 10.9707/2307-0919.1014

13. Markus H. R., Kitayama S. *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*. *Psychological Review*. 1991; 98 (2): 224–253. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.224

14. Miller J. G. *Culture and the development of everyday social explanation*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984; 46 (5): 961–978. DOI: 10.1037/0022-3514.46.5.961

15. Matsumoto D. Psihologija i kul'tura = Psychology and culture. St. Petersburg: Publishing House Prajm Evroznak; 2002. 416 p. (In Russ.)
16. Mazetti M. Cross-cultural transactional analysis. In: Fowle H., Sills Ch. (Eds.) Relational transactional analysis. London: Routledge; 2011. p. 189–197.
17. Dorfman L. Ja. Four-factor questionnaire of self: Ego-conceptual and psychometrical analysis. *Sibirskij psihologičeskij žurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2020; 75: 53–74. DOI: 10.17223/17267080/75/4 (In Russ.)
18. Baleva M. V. Jeffekty jetnicheskogo Ja i kross-kul'turnogo faktora na polimodal'noe Ja i affilativnye motivy udmurtskih i russkih studentok = Effects of ethnic self and cross-cultural factors on polimodal self and affective motives of Udmurt and Russian female students. In: Uchebnyj process v vuze iskusstva i kul'tury: organizacionnye i nauchno-metodicheskie problemy = Educational process in state institute of culture: Organisational, scientific and methodological problems. Perm: Perm State Institute of Culture; 2004. p. 105–109. (In Russ.)
19. Yasyukova L. A. Frustratsionny test Rozentsveiga. Diagnostika reaktsii v situatsiyakh konflikta = The Rosenzweig P-F Test. Diagnosis of frustration. St. Petersburg: Publishing House IMATON; 2007. 128 p. (In Russ.)
20. Lefevr V. A. Vysshie cennosti i formal'naja teorija vybora = Central values and formal theory of choice. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*. 2012; 4: 154–157. (In Russ.)
21. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologičeskogo issledovanija. Analiz i interpretacija dannyh = Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data. St. Petersburg: Publishing House Rech'; 2012. 392 p. (In Russ.)
22. Kocharjan A. S., Makarenko A. A., Wang Xiaolong. Correlation between values and it's availability in different spheres of life of Chinese students. In: *Perspektivy nauki i obrazovanija: Mezhdunarodnyj jelektronnyj nauchnyj žurnal = Prospects of Science and Education. International Online Science Journal* [Internet]. 2015 [cited 2022 Aug 15]; 1 (13): 96–100. Available from: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2014/12/pdf_150115.pdf (In Russ.)
23. Danilenko O. I., Xu I. Values of Chinese students: Significance and availability. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija = Vestnik of St. Petersburg State University. Psychology*. 2018; 8 (1): 34–46. (In Russ.)
24. Kapustina A. N. Theoretical and empiric analysis of studies about basic values and values orientations of youth. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomičeskaja psihologija = Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*. 2017; 2, 3 (7): 39–64. (In Russ.)
25. Zhang W., Tang X., He X., Chen G. Evolutionary effect on the embodied beauty of landscape architectures. *Evolutionary Psychology*. 2018; 16 (1). DOI: 10.1177/1474704917749742
26. Zhang W., Tang X., He X., Lai S. Attentional bias to beauty with evolutionary benefits: Evidence from aesthetic appraisal of landscape architecture. *Frontiers in Psychology*. 2018; 9: 71. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00071
27. Schwartz S. H. Cultural value orientations: Nature & implications of national differences. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2008; 5 (2): 37–67.
28. Shvackij A. Ju. Study on specifics of family values of Russian and Kazakh youth. In: *Vektory psihologii: psihologo-pedagogičeskaja bezopasnost' lichnosti v sovremennoj obrazovatel'noj srede: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Gorn'j, 01 ijulja 2021 goda = Vectors of Psychology: Psychological and Pedagogical Safety of Person in Modern Educational Environment*.

3rd International Conference in Gomel; 2021 Jul 01; Gomel. Gomel: Francisk Skorina Gomel State University; 2021. p. 183–185. (In Russ.)

29. Mishina M. M., Likhacheva E. V., Marinova T. Y., Feoktistova S. V., Ognev A. S. The values and purpose-in-life orientations of university students in Russia and Transdnistria. In: *Psychology of Subculture: Phenomenology and Contemporary Tendencies of Development. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Vol. 64. 2019. p. 413–422. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.54

30. Singh S., McBride K., Kak V. Role of social support in examining acculturative stress and psychological distress among Asian American immigrants and three sub-groups: Results from NLAAS. *Journal of Immigrant and Minority Health*. 2015; 17 (6): 1597–1606. DOI: 10.1007/s10903-015-0213-1

31. Cao C., Zhu C., Meng Q. Chinese international students' coping strategies, social support resources in response to academic stressors: Does heritage culture or host context matter? *Current Psychology*. 2021; 40 (1): 242–252. DOI: 10.1007/s12144-018-9929-0

32. Cao C., Meng Q. A systematic review of predictors of international students' cross-cultural adjustment in China: Current knowledge and agenda for future research. *Asia Pacific Education Review*. 2022; 23 (1): 45–67. DOI: 10.1007/s12564-021-09700-1

33. Wang J., Rao N. What do Chinese students say about their academic motivational goals – reasons underlying academic strivings? *Asia Pacific Journal of Education*. 2022; 42 (2): 245–259. DOI: 10.1080/02188791.2020.1812513

34. Rumjanceva P. V., Xu C. Educational motivation and socio-cultural adaptation of Chinese students at the beginning and at the end of study in Russian universities. In: *Jazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izuchenija v inostranoj auditorii: Sbornik nauchnyh statej uchastnikov HVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 18–20 aprelja 2018 goda = Language, Culture, Mentality: Problems of Studying in Foreign Auditorium. HVII International Conference in St. Petersburg*; 2018 Apr 18; St. Petersburg. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia; 2018. p. 292–295. (In Russ.)

35. Galoj N. Ju., Lihachjova Je. V., Nikolaeva L. P., Ognev A. S. Value orientations of students as predictor of their effectiveness and resilience. *Chelovecheskij kapital = Human Capital*. 2020; 8 (140): 241–250. DOI: 10.25629/HC.2020.08.23 (In Russ.)

Информация об авторах:

Грязева-Добшинская Вера Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности» НОЦ «Биомедицинские технологии», профессор кафедры «Психология развития и возрастное консультирование», Южно-Уральский государственный университет; ORCID 0000-0002-9986-4073, AuthorID 304-899, SPIN-код 3365-4221; Челябинск, Россия. E-mail: griazevadobshinskaiavg@susu.ru

Колтунов Евгений Иванович – научный сотрудник лаборатории «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности» НОЦ «Биомедицинские технологии», Южно-Уральский государственный университет; ORCID 0000-0003-4836-7859, AuthorID 903-340, SPIN-код 7528-1460; Челябинск, Россия. E-mail: koltunovei@susu.ru

Дмитриева Юлия Александровна – старший научный сотрудник лаборатории «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности» НОЦ «Биомедицинские технологии», старший преподаватель кафедры «Психология развития и возрастное консультирование», Южно-Уральский государственный университет; ORCID 0000-0002-0331-4684, AuthorID 717-663, SPIN-код 8905-1395; Челябинск, Россия. E-mail: dmitrievaya@susu.ru

Набойченко Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психолого-социальной работы и высшего сестринского образования Уральского государственного медицинского университета; ORCID 0000-0001-7315-6741, AuthorID 391-572, SPIN-код 2201-3224; Екатеринбург, Россия. E-mail: dhona@mail.ru

Цзинь Чжи – доцент, преподаватель русского языка Шэньянского политехнического университета; Шэньян, Китай. E-mail: azhi0226@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 30.09.2022; поступила после рецензирования 28.12.2022; принята к публикации 08.02.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vera G. Gryazeva-Dobshinskaya – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Stress-Resistance and Creativity, Scientific and Educational Center “Biomedical Technologies”, Higher Medical and Biological School, South Ural State University; ORCID 0000-0002-9986-4073, AuthorID 304-899, SPIN-code 3365-4221; Chelyabinsk, Russia. E-mail: griazevadobshinskaiavg@susu.ru

Evgenii I. Koltunov – Researcher, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Stress-Resistance and Creativity, Scientific and Educational Center “Biomedical Technologies”, Higher Medical and Biological School, South Ural State University; ORCID 0000-0003-4836-7859, AuthorID 903-340, SPIN-code 7528-1460; Chelyabinsk, Russia. E-mail: koltunovei@susu.ru

Yuliya A. Dmitrieva – Senior Researcher, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Stress-Resistance and Creativity, Scientific and Educational Center “Biomedical Technologies”, Higher Medical and Biological School, South Ural State University; ORCID 0000-0002-0331-4684, AuthorID 717-663, SPIN-code 8905-1395; Chelyabinsk, Russia. E-mail: dmitrievaya@susu.ru

Evgenia S. Naboichenko – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Clinical Psychology, Dean of the Faculty of Psycho-Social Work and Higher Nursing Education, Ural State Medical University; ORCID 0000-0001-7315-6741, AuthorID 391-572, SPIN-code 2201-3224; Ekaterinburg, Russia. E-mail: dhona@mail.ru

Jin Zhi – Associate Professor, Russian Language Teacher, Shenyang Ligong University, Shenyang, China. E-mail: azhi0226@mail.ru

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the present research.

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

Received 30.09.2022; revised 28.12.2022; accepted for publication 08.02.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Vera Guennádevna Griazeva: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Jefe del Laboratorio de Psicología y Psicofisiología del Aplomo en Condiciones de Estrés y la Creatividad del Centro de Investigación y Educación “Tecnologías Biomédicas”, Profesora del Departamento de Psicología del Desarrollo y Asesoramiento sobre la Edad, Universidad Estatal de los Urales del Sur; ORCID 0000-0002-9986-4073, AuthorID 304-899, SPIN-code 3365-4221; Cheliábinsk, Rusia. Correo electrónico: griazevadobshinskaiavg@susu.ru

Eugenio Ivánovich Koltunov: Investigador del Laboratorio de Psicología y Psicofisiología del Aplomo en Condiciones de Estrés y la Creatividad del Centro de Investigación y Educación “Tecnologías Biomédicas”, Universidad Estatal de los Urales del Sur; ORCID 0000-0003-4836-7859, AuthorID 903-340, SPIN-code 7528-1460; Cheliábinsk, Rusia. Correo electrónico: koltunovei@susu.ru

Yulia Alexándrovna Dimítrieva: Investigador sénior del Laboratorio de Psicología y Psicofisiología del Aplomo en Condiciones de Estrés y la Creatividad del Centro de Investigación y Educación “Tecnologías Biomédicas”, Profesora Titular, Departamento de Psicología del Desarrollo y Asesoramiento sobre la Edad, Universidad Estatal de los Urales del Sur; ORCID 0000-0002-0331-4684, AuthorID 717-663, SPIN-code 8905-1395; Cheliábinsk, Rusia. Correo electrónico: dmitrievaya@susu.ru

Eugenia Serguéevna Naboychenko: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Decana de la Facultad de Psicología, Trabajo Social y Educación en Enfermería Superior, Universidad Estatal de Medicina de Los Urales; ORCID 0000-0001-7315-6741, AuthorID 391-572, SPIN-code 2201-3224; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: dhona@mail.ru

Jin Zhi: Profesor Asociado, Profesor de Idioma Ruso, Universidad Politécnica de Shenyang; Shenyang, China. Correo electrónico: azhi0226@mail.ru

Contribución de coautoría. Los autores aportaron una contribución igual para la preparación del artículo.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 30/09/2022; recepción efectuada después de la revisión el 28/12/2022; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

MENTAL HEALTH AND LEARNING ACHIEVEMENT DURING THE COVID-19 OUTBREAK: A LESSON FROM ONLINE LEARNING AMONG INDONESIAN COLLEGE STUDENTS

M. A. Rafsanjani

Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia.

E-mail: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

P. A. Wijaya¹, A. Baskara²

Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia.

E-mail: ¹purbaandywijaya@edu.uir.ac.id; ²agus.baskara@edu.uir.ac.id

H. D. Wahyudi

Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.

E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

Abstract. *Introduction.* All educational institutions have to adjust the learning format, from face-to-face to online learning, due to the COVID-19 outbreak. The sudden shifting of the learning format raised several problems for the students and led to mental health issues.

Aim. This study aimed to examine the effect of mental health on students' learning achievement during online learning in the COVID-19 outbreak.

Methodology and research methods. This study used partial least square structural equation modeling (PLS-SEM) to examine the research model on a random sample of 518 respondents.

Results. The online learning activities during the COVID-19 outbreak have developed mental health issues, such as anxiety and depression. Furthermore, the results indicated that mental health negatively predicted the students' learning achievement.

Scientific novelty. This study reveals certain situations and conditions that could be affected to the student's mental health and learning achievement.

Practical significance. This study can be useful to the government as policymakers and administrators of the university as current research provides a critical understanding of the online learning influence on mental health and learning achievements of students. The government and administrators of the university should consider the right policy for learning activities during the COVID-19 outbreak. The government and administrators of the university also should provide student services to minimise the mental health issues among college students during online learning activities.

Keywords: mental health, learning achievement, online learning, COVID-19 outbreak.

Acknowledgements. This research was supported by Universitas Negeri Surabaya. The authors also thank Andri Eko Prabowo (Islamic University of Riau), who provided expertise contribution to the research.

For citation: Rafsanjani M. A., Wijaya P. A., Baskara A., Wahyudi H. D. Mental health and learning achievement during the COVID-19 outbreak: A lesson from online learning among Indonesian college students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (3): 155–173. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-155-173

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И УСПЕВАЕМОСТЬ ВО ВРЕМЯ ВСПЫШКИ COVID-19: ОПЫТ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ИНДОНЕЗИЙСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

М. А. Рафсанджани

Государственный университет Сурабая, Сурабая, Индонезия.

E-mail: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

П. А. Виджайя¹, А. Баскара²

Исламский университет Риау, Пеканбару, Индонезия.

E-mail: ¹purbaandywijaya@edu.uir.ac.id; ²agus.baskara@edu.uir.ac.id

Х. Д. Вахюди

Государственный университет Маланга, Маланг, Индонезия.

E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

Аннотация. *Введение.* Всем учебным заведениям приходится корректировать формат обучения, начиная с очного и заканчивая онлайн-обучением, из-за вспышки COVID-19. Это внезапное изменение привело к проблемам психического здоровья студентов.

Цель. Исследование было направлено на изучение влияния психического здоровья на успеваемость студентов во время онлайн-обучения при вспышке COVID-19.

Методология и методы исследования. В этом исследовании использовалось моделирование структурного уравнения с частичным наименьшим квадратом (PLS-SEM) для изучения исследовательской модели на случайной выборке из 518 респондентов.

Результаты. Онлайн-обучение во время вспышки COVID-19 развило проблемы психического здоровья, такие как беспокойство и депрессия. Кроме того, результаты исследования показали, что нарушение психического здоровья негативно влияло на успеваемость учащихся.

Научная новизна. В исследовании показаны определенные ситуации и условия, которые могут повлиять на психическое здоровье и успеваемость студента.

Практическая значимость. Это исследование может быть полезно директивным органам и руководителям университетов, так как дает критическое понимание влияния онлайн-обучения на психическое здоровье и достижения студентов в обучении. Руководители университетов должны использовать правильную стратегию обучения во время вспышки COVID-19. Они также должны предоставлять поддержку для минимизации проблем психического здоровья среди студентов колледжа во время онлайн-обучения.

Ключевые слова: психическое здоровье, успеваемость, онлайн-обучение, вспышка COVID-19.

Благодарности. Это исследование было поддержано Universitas Negeri Surabaya. Авторы также благодарят Андри Эко Прабово (Исламский университет Риау), который внес экспертный вклад в исследование.

Для цитирования: Рафсанджани М. А., Виджайя П. А., Баскара А., Вахюди Х. Д. Психическое здоровье и успеваемость во время вспышки COVID-19: опыт онлайн-обучения среди студентов индонезийских колледжей // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 155–173. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-155-173

SALUD MENTAL Y RENDIMIENTO DURANTE EL BROTE DE LA COVID-19: EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE INDONESIA

M. A. Rafsanjani

Universidad Estatal de Surabaya, Surabaya, Indonesia.

E-mail: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

P. A. Vijaya¹, A. Baskara²

Universidad Islámica de Riau, Pekanbaru, Indonesia.

E-mail: ¹purbaandywijaya@edu.uir.ac.id; ²agus.baskara@edu.uir.ac.id

H. D. Wahyudi

Universidad Estatal de Malang, Malang, Indonesia.

E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

Abstracto. Introducción. Todas las instituciones educativas tienen que ajustar el formato de educación, desde el aprendizaje presencial al aprendizaje en línea, debido al brote de la COVID-19. Este cambio repentino provocó problemas de salud mental en los estudiantes.

Objetivo. El estudio tuvo como objetivo investigar el impacto de la salud mental en el rendimiento de los estudiantes durante el aprendizaje en línea ante el brote de la COVID-19.

Metodología, métodos y procesos de investigación. Para este estudio se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) para examinar un modelo exploratorio en una muestra aleatoria de 518 encuestados.

Resultados. El aprendizaje en línea durante el brote de COVID-19 ha desarrollado problemas de salud mental como lo son la ansiedad y la depresión. Además, los resultados del estudio mostraron que los trastornos de salud mental tenían un impacto negativo en el rendimiento de los estudiantes.

Novedad científica. El estudio refleja ciertas situaciones y condiciones que pueden afectar la salud mental y el rendimiento académico del estudiante.

Significado práctico. Este estudio puede ser útil para los órganos directivos y para las administraciones de las universidades, ya que proporciona una comprensión crítica del impacto del aprendizaje en línea en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes. Las administraciones de las universidades deben utilizar la estrategia de aprendizaje adecuada durante el brote de COVID-19. También deben brindar apoyo para minimizar los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios durante el aprendizaje en línea.

Palabras claves: Salud mental, rendimiento, aprendizaje en línea, brote de la COVID-19.

Agradecimientos. Esta investigación fue apoyada por la Universitas Negeri Surabaya. Los autores también agradecen a Andri Eco Prabowo (Universidad Islámica de Riau), quien brindó aportes de experiencia al estudio.

Para citas: Rafsanjani M. A., Wijaya P. A., Baskara A., Wahyudi H. D. Salud mental y rendimiento durante el brote de la COVID-19: Experiencia del aprendizaje en línea entre los estudiantes universitarios de Indonesia. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (3): 155–173. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-155-173

Introduction

The outbreak of COVID-19 has affected all the sectors, including the education sector in Indonesia. Since mid-March 2020, the situation has forced all the educational institutions in Indonesia to adjust offline learning into online learning. The policy to implement an online learning format encourages all the educational sector parties, such as the university, schools, students, and lecture, to adopt the technology in the learning activities.

The utilisation of technology in learning activities has been increasing quickly, even before the outbreak of the COVID-19 [1, 2]. Many educational institutions have been integrating the blended learning concept, combining face-to-face and online learning in the learning activities [3, 4]. However, the sudden movement, from face-to-face to online learning due to the COVID-19 pandemic, led the teacher and student to face some challenges such as lack of time to prepare comprehensive online courses and lack of online learning experience [1, 5]. These challenges also initial online learning problems, which were affected by several factors such as lack of online learning infrastructures, lack of faculty capability to deal with the current technology, gap information between teacher and student, and an uncondusive home environment [2, 6, 7]. In addition, some students or teachers cannot find conducive spaces for online learning activities or are distracted by lack of hardware and unstable internet connection [8].

The pivot from face-to-face learning activities to online learning format led students to the mental health issue. During online learning activities, students have to spend a lot of time on screen time. Those activities led the students to fatigue both physically and emotionally. The previous finding reported that most college students in the U.S. had an academic concern related to the difficulties in adapting to distance learning, which led to increased stress/anxiety [9, 10]. Furthermore, another survey showed that online learning impacted students' psychology, such as declining motivation and losing interest in going to higher education after graduating [11].

The previous research has proved the psychological impact of the COVID-19 outbreak for the students. The students were more likely to face anxiety, fear, worry, and depression during the COVID-19 pandemic [7, 12–16]. During the COVID-19 outbreak, the students were passive, anxious, and depressed while increasing phone usage and decreasing physical activity [1, 17]. In addition, students are prone to mental health risks due to social isolation during the COVID-19 outbreak [1, 18]. Another finding by Lee J. reveals that more likely to experience mental health problems due to the closed of school [19].

Moreover, mental health problems impact many things, especially student learning achievement. For a couple of years, the scholars have highlighted the close relationship between mental health and the learning achievement of students [20–25]. The students, who experience mental health problems, have difficulties to complete assignments [22], to pass the course [26, 27]; they are less likely to achieve higher or good grades [28], and they are more likely to drop out [27, 29].

This study provides four main contributions. First, the study of mental health issues among the students during the COVID-19 pandemic has been highlighted in the various country such as in China [12, 13, 30], the United States [9, 10], Spain [31], Saudi Arabia [15], Pakistan [16], and Jordan [32]. However, the study of mental health among Indonesian students has less attention from scholars. Furthermore, this study will help uncover the crucial areas, student mental health, which researchers have not revealed, especially among Indonesian students. Second, the previous study of mental health mostly focused on the impact of the COVID-19 outbreak on student mental health. The other study looked for the relationship between mental health and students' learning achievement. In comparison, this study explores how the outbreak situation affected students' mental health and learning achievement due to the shifting of learning format. Third, this study provides education stakeholders' basic understanding of how the sudden learning shifting could impact students' mental health and learning achievement. Therefore, the policymakers have the scientific foundation to consider the right policy for learning activities during the COVID-19 outbreak. Last, this study will contribute to the existing body of literature, especially how certain situations can affect the student's mental health and learning achievement.

Literature Review/Theoretical Framework

1. Mental health during online learning in the COVID-19 outbreak

Since the COVID-19 outbreak in early 2020, numerous countries have restricted public activities to prevent the COVID-19 spread. To ensure continuing learning activities, most educational institutions in the world suddenly pivot their learning activities to the distance learning format. The majority utilised the learning management system (LMS) to optimise online learning [1, 2, 6].

On the one hand, this policy, shifting the face-to-face to online learning, ensures the continuing learning activities during the closures of educational institutions and prevents the spread of COVID-19. On the other hand, the sudden pivot from face-to-face to online learning has raised unforeseen issues [1, 6]. One of the issues is the psychological impact on the student's mental health. With the online learning format, the students have to spend many hours in screen time during learning activities. Previous findings revealed the relationship between screen time and depression. Madhav K. C., Sherchand S. P., Sherchan S. noted that moderate to severe depression level is closely related to the higher screen times, more than 6 hours per day [33]. In addition, spending more than 4 hours per day on screen time makes more likely to experience anxiety and depression [34, 35].

Related to the shifting in the learning activities format, Son C. et al. & Wang X. et al. reported that many students face difficulties adapting to distance learning activities [9, 10]. Furthermore, another survey by Stringer H. showed that online learning impacted declining motivation and lost interest in going to higher

education after graduating [11]. Many students experienced big challenges related to the shifting of the syllabus, learning format, and technical problems with the online application. The students also worried about the progression of research or project due to the lack of teacher-student or student-student interactions, increased course workload, and uncertainty about when the online learning activities will end. This situation put the students at a higher risk of developing stress and anxiety during the online learning activities [9, 10]

Therefore, we assume that online learning during the COVID-19 outbreak has an impact on student mental health. As reported in the previous findings, the sudden shifting from face-to-face to online learning has raised unforeseen issues. These issues led students to a higher risk of stress, anxiety, and depression. Furthermore, distance learning, using the online learning format, puts the student in sedentary behavior. The students spend many hours in seated positions with less physical activity. The previous findings reported that sedentary behaviour is associated with anxiety and depressive disorders [33–37].

In addition, students spend many hours on screen time with fewer social activities during the social activities restriction, leading to mental health issues. Hefner J., Eisenberg D. explained that social isolation makes developing mental health issues [38]. Besides, during online learning, students are forced to be more independent. According to Hefner J., Eisenberg D., students with low perceived support quality were more likely to experience mental health issues [38]. This situation makes students more vulnerable to experiencing mental health issues.

2. Mental health and learning achievement

Traditionally, mental health refers to psychological ill-health, such as anxiety or depression symptoms [39]. Moreover, according to the World Health Organization (WHO), mental health refers to “a state of well-being in which every individual realises his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community” [40]. Hence, mental health issues could be described as the presence of anxiety or depression symptoms.

In the last decades, student mental health in higher education has become a concern among scholars. The mental health issue has risen and is becoming serious among college students [38]. According to the WHO survey and Eisenberg D. et al., the first mental illness symptoms among students appear in their mid 20s [41], and the peak is between 18 and 25 ages [29]. Student anxiety and depression have increased after college entry [42]. Therefore, college students are in a vulnerable age range to thriving mental illness. As the previous findings reveal, there is a close relationship between mental health and students' learning achievement [20–25]. Then mental health becomes one of the crucial determinants for student success in higher education.

Students with mental health issues are vulnerable to experiencing difficulties during schooling. The research by Malecki C. K., Elliot S. N. shows that students

with strong mental health show better academic achievement than students with weak mental health [22]. Furthermore, students with strong mental health show good social skills with peers and teachers [43], enhanced social behaviours, and good academic achievement [22, 44]. The other findings show the students with a mental health problem have difficulties to complete assignments [22], to pass the course [26, 27]; they are less likely to achieve higher or good grades [28], and they are more likely to drop out [27, 29].

The effect of mental health on student learning achievement in two ways: 1) school remain decision, 2) academic performance or productivity [28]. First, according to the schooling attainment model by Eisenberg D. et al., poor mental health reduces the interest to remain in school and leads people to drop out of school. In addition, poor mental health also reduces the willingness to make schooling investments. The second, academic performance was affected not only the cognitive skills but also the non-cognitive skills [45]. Non-cognitive skills refer to socio-emotional skills such as persistence, consistency, self-esteem, motivation, self-control, self-discipline, and interpersonal behaviour. The mental health issues affected academics through non-cognitive skills. The mental health symptoms decreased the interest or pleasure of academic activities, difficulty to focus, reduced energy, and sleep disturbances [46]. Therefore, according to Eisenberg D. et al., Cunha F. & Heckman J. J., Sadock B. J et al., we assume that mental health is closely related and becoming the crucial determinant of student learning achievement, especially for higher education students [28, 45, 46].

Methods

1. Participants

The survey was conducted randomly on 550 students from 19 universities in 5 major islands in Indonesia: Sumatra, Java, Kalimantan, Sulawesi, and Papua. All the participants must meet the criteria, coming from the universities that implemented the distance learning policy caused by the spread of COVID-19 and following the learning process from home using the learning management system (LMS) or other equivalent media. Among the selected sample, 32 respondents were dropped because they did not meet the sample criteria, e.g. the respondents did not fill all the questionnaire items and the GPA. We utilised an online questionnaire to reach all the research participants through email. We explained the research objectives, the significance of the study, and the variables to be investigated. All data were confidential and not disclosed except for study purposes. The survey was conducted from September until October 2021 were all the colleges in Indonesia still implemented the distance learning policy during the COVID-19 outbreak. The respondents' characteristics of this study are presented in Table 1.

Table 1

Respondents' characteristics (N = 518)

Characteristics		Σ	%
Gender	Female	385	74.32%
	Male	133	25.68%
Academic year	First-year student	162	31.27%
	Second-year student	176	33.98%
	Third-year student	143	27.61%
	Fourth-year student	37	7.14%
Discipline	Economics, business, management & accounting	166	32.05%
	Law	55	10.62%
	Engineering	72	13.90%
	Arts & humanities	46	8.88%
	Education	98	18.92%
	Others	81	15.64%

2. Instruments

We measured students' mental health through two dimensions, anxiety and depression. We adopted the Generalised Anxiety Disorder Scale (GAD-7) for anxiety due to its validity, reliability, and widely used for both clinical and research [47–50]. Moreover, the GAD-7 has been recommended by the American Psychiatric Association to measure general anxiety disorder [51]. For depression, we adopted the Patient Health Questionnaire Scale (PHQ-9). The scale has been validated and shows good sensitivity and specificity for depression screener [52–54].

The GAD-7 and PHQ-9 were available in Indonesian translations and free access¹. The GAD-7 and PHQ-9 assess the frequency of people, who have suffered from core anxiety and depression symptoms within the last two weeks. In addition, the scales using 4-option Likert scale from 0 (not at all) to 3 (almost every day). For the GAD-7 scale, the total score represents the level of anxiety. Less than five is considered as normal, 5–9 is mild anxiety, 10–14 is moderate, and ≥ 15 is severe [48]. In addition, for the PHQ-9 scale, the total score less than five is considered as normal, 5–9 is mild depression, 10–14 is moderate, 15–19 is moderately severe, and ≥ 20 is severe [52].

Last, we used the grade point average (GPA) during the online learning policy in the last two semesters, December 2020 and June 2021, to measure student learning achievement.

¹ www.phqscreeners.com

3. Data analysis

We used partial least square structural equation modelling (PLS-SEM) with SmartPLS software. We conducted three steps to analyse the research model: 1) model specification, 2) outer model evaluation, and 3) inner model evaluation [55].

Model specification

First, we specified the research model shown in Figure 1 based on the literature. Mental health as an exogenous variable consists of two dimensions, anxiety and depression, with reflective indicators. Meanwhile, learning achievement plays an endogenous variable with formative indicators, grade point average (GPA). Therefore, we used second-order or high order to examine the research model.

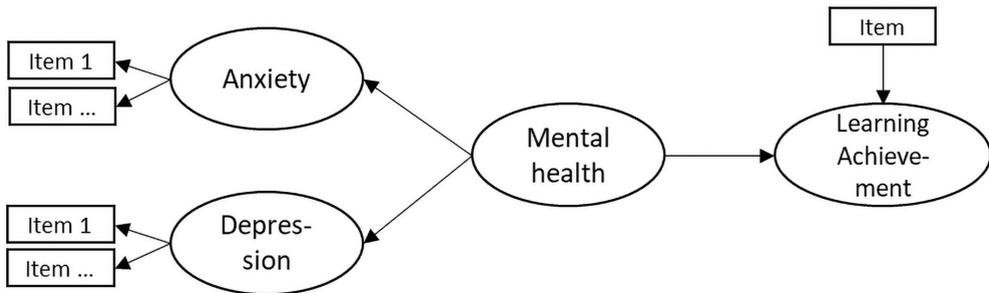


Fig. 1. Model specification

Outer model evaluation

We evaluated the internal consistency reliability of the construct using Cronbach's α . The result shows Cronbach's α of this research is 0.918, 0.959, 0.957, and 1.000 for anxiety, depression, mental health, and learning achievement, respectively. We also examined construct validity using convergent and discriminant validity. For convergent validity, we looked at the outer loading (loading factor) that shows above 0.7 for all the items. Furthermore, the average variance extracted (AVE) shows 0.673, 0.754, 0.612, and 1.000 for anxiety, depression, mental health, and learning achievement, respectively. For discriminant validity, we used the cross-loading of the indicators. The result shows that the loading factors of each construct are higher than the other constructs. In sum, the reliability and validity of the outer model in this research are established.

Inner model evaluation

We evaluated the model's quality of the research based on the ability of exogenous construct, mental health, to predict the endogenous construct, learning achievement. We used the coefficient of determination (R^2) and cross-validated redundancy (Q^2) to measure the predictive accuracy and predictive relevance of the research model. The results show 0.166 and 0.164 for the R^2 and Q^2 . It means the predictive accuracy of the research model is weak (< 0.25), while the predictive relevance is moderate (> 0.15) [55]. We also examined the effect size (f^2) of the

model. The result shows 0.199 for the f^2 , which means the exogenous construct has a large effect size to explain the endogenous construct [56]. In other words, mental health strongly contributes to explaining learning achievement.

Last, we estimated the path coefficients and the p-value of the research model to examine our research hypothesis. The result (Figure 2) shows that mental health affected learning achievement with β -0.407 (p-value 0.000). Its means mental health has a significant negative effect on learning achievement.

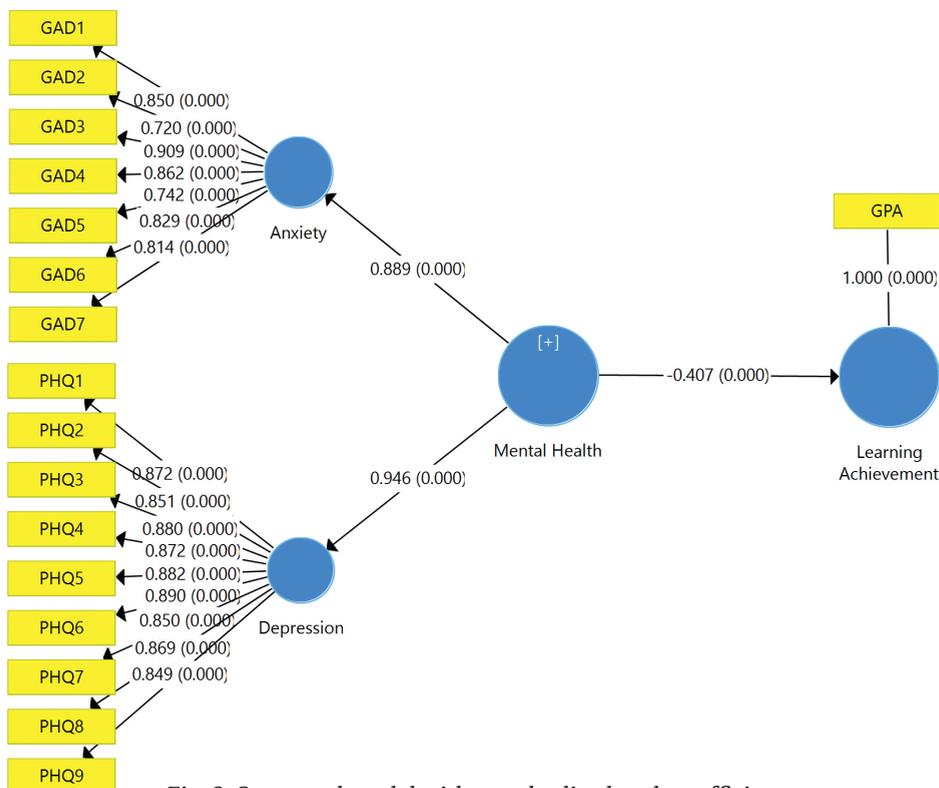


Fig. 2. Structural model with standardised path coefficient

Table 2

Respondents' performance on anxiety and depression scale (GAD-7 and PHQ-9)

Categories	Anxiety		Depression	
	Count	Percentage	Count	Percentage
Normal	36	6,95%	96	18,53%
Mild	193	37,26%	218	42,08%
Moderate	164	31,66%	27	5,21%
Moderately severe	NA	NA	123	23,75%
Severe	125	24,13%	54	10,42%
	518	100,00%	518	100,00%

Results and Discussion

The research findings show mental health significantly affected students' learning achievement (Figure 2). As predicted, students with mental health issues are related to lower learning achievement and vice versa. This finding strengthens the previous research that reveals mental health issues closely related to students learning achievement [20–25]. In other words, mental health is one of the predictors of learning achievement.

In more detail, this research also reveals that the learning situation could affect the students' mental health. Since the COVID-19 outbreak in March 2020, all educational institutions in Indonesia have been closed and have adjusted the learning activities into online learning due to Indonesian government policy. As a result, students have to face the sudden shifting from face-to-face to online learning. This situation led students to deal with many difficulties during online learning, such as an uncondusive environment, lack of hardware, and unstable internet connection. Students also have difficulties to understand the learning material when the courses are conducted in the asynchronous method. Students reported there is a gap in information due to delayed communication during online learning. Students also noted that the course workload increased during the online learning and led to delayed on completing and submitting the course assignment. In addition, online learning forces the students to spend many hours on screen time. This activity makes students fatigue both physically and emotionally.

Students' difficulties in learning activities during the COVID-19 outbreak are due to the online learning policy. Indonesian students must adjust their learning activities from face-to-face to online learning suddenly. Those situations led students to higher risk of mental health issues such as anxiety and depression. As reported by the students, after spending many hours in screen times during online learning, they reported experiencing physical and emotional fatigue. The situation makes students prone to experience mental health issues. This finding is in line with the previous studies, students with higher screen times are more likely to experience anxiety and depression students with higher screen times are more likely to experience anxiety and depression [33–35].

The students also reported the COVID-19 outbreak has changed many things regarding the learning activities. It is not only about the learning method but also the syllabus and interaction between student-lecturer and student-student. The changes force students to adapt quickly. Nevertheless, many students fail to adapt to the new learning method. This situation led students to feel worried and anxious about the new learning format, online learning. The current finding was in line with the previous, lack of adapting in the distance learning led to increased anxiety [9, 10]. Online learning also puts the student in a sedentary situation with less physical activity. This situation led the student to be more vulnerable to experience stress. As revealed by the previous studies, sedentary behaviour is associated with anxiety and depressive disorders [33–37].

Moreover, the student also felt suffered due to social activities restriction during the COVID-19 outbreak. Students were prohibited from doing outdoor activities to prevent virus transmission. During the online learning policy, the student was forced to be more independent in studying learning material. As explained by Hefner J, Eisenberg D., social isolation and low perceived support led students more likely to experience mental health issues, such as anxiety and depression [38]. In sum, the online learning situation caused by the COVID-19 outbreak has been developing mental health issues among the students. The sudden shifting in the learning format, from face-to-face to online learning, raised several problems for the students and led to the developing mental health issues such as anxiety and depression.

This research shows that mental health has a significant negative effect on learning achievement. As explained, online learning situation has been developing mental health issues such as anxiety and depression due to the problems and difficulties faced by students. For example, during online learning situations, many students reported they did not complete course assignments in time, lacked learning motivation, and failed to pass or get good grades in some courses. These findings strengthen the previous research that scholars have highlighted; there is a close relationship between mental health and students' learning achievement [20–25].

The mental health issues have been affected students learning achievement through non-cognitive aspect. The problems and difficulties that faced by students during online learning have been developed anxiety and depression symptoms. Besides the technical problems of online learning such as unconducive environment, unstable internet connections, and gap information due to delayed communication, online learning also reduces the pleasure of academic activities. Before the COVID-19 outbreak, the students could go to school, conduct more physical activities, discuss directly with peers and teachers, work practical exercises in the laboratory, etc. Furthermore, the previous studies explained that spending many hours on-screen times makes students physically and emotionally tired and leads to mental health issues. This situation will decrease the learning motivations of students. As a result, learning achievement will be affected.

Mental health issues that arise during online learning policy should be a concern for all the stakeholders. Since this issue is becoming serious among college student, mental health symptoms (anxiety and depression) have increased after college entry [42], and the peak is between 18 and 25 ages [29]. The situation was exacerbated by the online learning situation that raised many difficulties and challenges for students. The policymakers, especially in Indonesia, should undertake the right policy and prevention activities to minimise the mental health issues among the college students during the online learning policy. The government and universities may invest more in the support service for mental health issues to minimise the negative effect.

Barr B. provided some of the recommended practices to deal with mental health issues for online students, such as 1) pre-enrollment services, 2) mental health

education, 3) crisis services, 4) self-help services, and 5) counselling services [57]. First, pre-enrollment services could be the website explaining all the information about online programmes and courses, including the self-assessment to evaluate students' readiness for online programmes. The pre-enrollment services can be minimising problems after admission and enrollment. Second, mental health education provides information or articles on college students' common issues such as stress, depression, anxiety, and exhaustion. Mental health education ensures that students obtain sufficient information related to the problems that college students may face. Third, universities provide phone numbers for crises or emergencies available for students at short notice (crisis services). Fourth, the universities also provide college students with the tools for self-evaluation and information on coping or dealing with common mental health issues (self-help services). Last, universities should provide counselling services to help students with mental health issues. The counselling services are available for offline counselling and distance students through phone calls or online video meetings.

Conclusion

In sum, the COVID-19 outbreak makes educational institutions in Indonesia adjust the learning activities format, from face-to-face to online learning. The sudden shifting of learning format raised several issues for the students, such as lack of adapting to the new learning format, lack of hardware and internet connection, hard to understand the learning material due to the changes of the syllabus, delayed communication with lecturers and peers, and feels raised the course workload. The situation has been developing the anxiety and depression of students and led to declining learning achievement. This study provides a basic understanding of the mental health issues among college students during the COVID-19 pandemic, especially during the changes of learning format. Therefore, the policymakers have to consider the right policy for learning activities during the COVID-19 outbreak. Furthermore, to reduce the mental health issues among college students during online learning activities, the universities should provide services for students such as mental health education, counseling services, crisis services, etc. Last, the universities also need to keep students informed about the student services availability.

Limitation

First, the current study used college students as a participant. As explained by the previous research, the age range of college students is more vulnerable to experience mental health issues. Therefore, the current result cannot be generalised to other education levels, such as elementary and middle schools. Second, this study used the online learning situation as an anchor to discuss mental health issues and learning achievement of students.

References

1. Lischer S., Safi N., Dickson C. Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects*. 2021; 1: 589–599. DOI: 10.1007/s11125-020-09530-w
2. Ali W. Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*. 2020; 10 (3): 16–25. DOI: 10.5539/hes.v10n3p16
3. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018; 15 (1): 1–16. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5
4. Henderson M., Selwyn N., Aston R. What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*. 2017; 42 (8): 1567–1579. DOI: 10.1080/03075079.2015.1007946
5. Bao W. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020; 2 (2): 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191
6. Sahu P. Closure of universities due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*. 2020; 12 (4): 1–5. DOI: 10.7759/cureus.7541
7. Ravi R. C. Lockdown of colleges and universities due to COVID-19: Any impact on the educational system in India? *Journal of Education and Health Promotion*. 2020; 9: 209. DOI: 10.4103/jehp.jehp_327_20
8. Zhang W., Wang Y., Yang L., Wang C. Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. 2020; 13 (3): 55. DOI: 10.3390/jrfm13030055
9. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*. 2020; 22 (9): e21279. DOI: 10.2196/21279
10. Wang X., Hegde S., Son C., Keller B., Smith A., Sasangohar F. Investigating mental health of US college students during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*. 2020; 22 (9): e22817. DOI: 10.2196/22817
11. Stringer H. Zoom school's mental health toll on kids: Academic and social development are likely to slip during online learning for many students [Internet]. American Psychological Association; 2020 [cited 2022 Jan 19]. Available from: <https://www.apa.org/news/apa/2020/online-learning-mental-health>
12. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*. 2020; 287: 112934. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112934
13. Li H. Y., Cao H., Leung D. Y. P., Mak Y. W. The psychological impacts of a COVID-19 outbreak on college students in China: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17 (11): 3933. DOI: 10.3390/ijerph17113933
14. Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C. S., et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17 (5): 1729. DOI: 10.3390/ijerph17051729

15. Alkhamees A. A., Alrashed S. A., Alzunaydi A. A., Almohimeed A. S., Aljohani M. S. The psychological impact of COVID-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia. *Comprehensive Psychiatry*. 2020; 102: 152–192. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152192
16. Baloch G. M., Sundarasan S., Chinna K., Nurunnabi M., Kamaludin K., Khoshaim H. B., et al. COVID-19: Exploring impacts of the pandemic and lockdown on mental health of Pakistani students. *PeerJ*. 2021; 9: e10612. DOI: 10.7717/peerj.10612
17. Huckins J. F., Dasilva A. W., Wang W., Hedlund E., Rogers C., Nepal S. K., et al. Mental health and behavior of college students during the early phases of the COVID-19 pandemic: Longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study. *Journal of Medical Internet Research*. 2020; 22 (6): e20185. DOI: 10.2196/20185
18. Elmer T., Mepham K., Stadtfeld C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*. 2020; 15 (7): e0236337. DOI: 10.1371/journal.pone.0236337
19. Lee J. Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2020; 4 (6): 421. DOI: 10.1016/s2352-4642(20)30109-7
20. Agnafors S., Barmark M., Sysjö G. Mental health and academic performance: A study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2021; 56 (5): 857–866. DOI: 10.1007/s00127-020-01934-5
21. Halpern-Manners A., Schnabel L., Hernandez E. M., Silberg J. L., Eaves L. J. The relationship between education and mental health: New evidence from a discordant twin study. *Social Forces*. 2016; 95 (1): 107–131. DOI: 10.1093/sf/sow035
22. Bas G. Relation between student mental health and academic achievement revisited: A meta-analysis. In: Bernal-Morales B. (Ed.). *Health and academic achievement – New findings*. London: IntechOpen; 2021. p. 7–21. DOI: 10.5772/intechopen.95766
23. Lister K., Seale J., Douce C. Mental health in distance learning: A taxonomy of barriers and enablers to student mental wellbeing. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2021; 36 (2): 1–15. DOI: 10.1080/02680513.2021.1899907
24. Evans T. M., Bira L., Gastelum J. B., Weiss L. T., Vanderford N. L. Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*. 2018; 36 (3): 282–284. DOI: 10.1038/nbt.4089
25. Brännlund A., Strandh M., Nilsson K. Mental-health and educational achievement: The link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades. *Journal of Mental Health*. 2017; 26 (4): 318–325. DOI: 10.1080/09638237.2017.1294739
26. Mojtabai R., Stuart E. A., Hwang I., Eaton W. W., Sampson N., Kessler R. C. Long-term effects of mental disorders on educational attainment in the National Comorbidity Survey ten-year follow-up. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2015; 50 (10): 1577–1591. DOI: 10.1007/s00127-015-1083-5
27. Richardson J. T. E. Academic attainment in students with mental health difficulties in distance education. *International Journal of Mental Health*. 2015; 44 (3): 231–240. DOI: 10.1080/00207411.2015.1035084
28. Eisenberg D., Golberstein E., Hunt J. B. Mental health and academic success in college. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*. 2009; 9 (1): 1–35. DOI:10.2202/1935-1682.2191
29. Brown P. *The invisible problem? Improving students' mental health*. Oxford; 2016. 66 p.

30. Ma Z., Zhao J., Li Y., Chen D., Wang T., Zhang Z., et al. Mental health problems and correlates among 746 217 college students during the coronavirus disease 2019 outbreak in China. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2020; 29: 1–10. DOI: 10.1017/s2045796020000931
31. Fernández Cruz M., Álvarez Rodríguez J., Ávalos Ruiz I., Cuevas López M., de Barros Camargo C., Díaz Rosas F., et al. Evaluation of the emotional and cognitive regulation of young people in a lock-down situation due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2020; 11: 565503. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.565503
32. Seetan K., Al-Zubi M., Rubbai Y., Athamneh M., Khamees A. A., Radaideh T. Impact of COVID-19 on medical students' mental wellbeing in Jordan. *PLOS ONE*. 2021; 16 (6): e0253295. DOI: 10.1371/journal.pone.0253295
33. Madhav K. C., Sherchand S. P., Sherchan S. Association between screen time and depression among US adults. *Preventive Medicine Reports*. 2017; 8: 67–71. DOI: 10.1016/j.pmedr.2017.08.005
34. de Wit L., van Straten A., Lamers F., Cuijpers P., Penninx B. Are sedentary television watching and computer use behaviors associated with anxiety and depressive disorders? *Psychiatry Research*. 2011; 186 (2-3): 239–243. DOI: 10.1016/j.psychres.2010.07.003
35. Hamer M., Poole L., Messerli-Bürge N. Television viewing, C-reactive protein, and depressive symptoms in older adults. *Brain, Behavior, and Immunity*. 2013; 33: 29–32. DOI: 10.1016/j.bbi.2013.05.001
36. Teychenne M., Ball K., Salmon J. Sedentary behavior and depression among adults: A review. *International Journal of Behavioral Medicine*. 2010; 17 (4): 246–254. DOI: 10.1007/s12529-010-9075-z
37. Stubbs B., Vancampfort D., Firth J., Schuch F. B., Hallgren M., Smith L., et al. Relationship between sedentary behavior and depression: A mediation analysis of influential factors across the lifespan among 42,469 people in low- and middle-income countries. *Journal of Affective Disorders*. 2018; 229: 231–238. DOI: 10.1016/j.jad.2017.12.104
38. Hefner J., Eisenberg D. Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2009; 79 (4): 491–499. DOI: 10.1037/a0016918
39. O'Connor M., Cloney D., Kvalsvig A., Goldfeld S. Positive mental health and academic achievement in elementary school: New evidence from a matching analysis. *Educational Researcher*. 2019; 48 (4): 205–216. DOI: 10.3102/0013189X19848724
40. WHO. Mental health: Strengthening our response [Internet]. 2018 [cited 2022 Jan 19]. Available from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
41. Kessler R. C., Wang P. S. The descriptive epidemiology of commonly occurring mental disorders in the United States. *Annual Review of Public Health*. 2008; 29 (1): 115–129. DOI: 10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090847
42. Andrews B., Wilding J. M. The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*. 2004; 95 (4): 509–521. DOI: 10.1348/0007126042369802
43. Malecki C. K., Elliot S. N. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*. 2002; 17 (1): 1–23. 10.1521/scpq.17.1.1.19902
44. Zins J., Bloodworth M., Weissberg R., Walberg H. The scientific base linking social and emotional learning to school success. In: Zins J., Weissberg R., Wang M., Wallberg H. (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: NY: Teachers College Press; 2004. p. 3–22.

45. Cunha F., Heckman J. J. Investing in our young people. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*. 2009; 117 (3/4): 387–417.
46. Sadock B. J., Sadock V. A., Ruiz P., Kaplan H. I. Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins; 2009. 4997 p.
47. Dear B. F., Titov N., Sunderland M., McMillan D., Anderson T., Lorian C., et al. Psychometric comparison of the Generalized Anxiety Disorder Scale-7 and the Penn State Worry Questionnaire for measuring response during treatment of generalised anxiety disorder. *Cognitive Behaviour Therapy*. 2011; 40 (3): 216–227. DOI: 10.1080/16506073.2011.582138
48. Kroenke K., Spitzer R. L., Williams J. B. W., Monahan P. O., Löwe B. Anxiety Disorders in primary care: Prevalence, impairment, comorbidity, and detection. *Annals of Internal Medicine*. 2007; 146 (5): 317–325. DOI: 10.7326/0003-4819-146-5-200703060-00004
49. Löwe B., Decker O., Müller S., Brähler E., Schellberg D., Herzog W., et al. Validation and standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the general population. *Medical Care*. 2008; 46 (3): 266–274.
50. Spitzer R. L., Kroenke K., Williams J. B. W., Löwe B. A Brief measure for assessing generalized anxiety disorder. *Archives of Internal Medicine*. 2006; 166 (10): 1092. DOI: 10.1001/archinte.166.10.1092
51. Toussaint A., Hüsing P., Gumz A., Wingenfeld K., Härter M., Schramm E., et al. Sensitivity to change and minimal clinically important difference of the 7-item Generalized Anxiety Disorder Questionnaire (GAD-7). *Journal of Affective Disorders*. 2020; 265: 395–401. DOI: 10.1016/j.jad.2020.01.032
52. Kroenke K., Spitzer R. L., Williams J. B. W. The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*. 2001; 16 (9): 606–613. DOI: 10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x
53. Volker D., Zijlstra-Vlasveld M. C., Brouwers E. P. M., Homans W. A., Emons W. H. M., van der Feltz-Cornelis C. M. Validation of the Patient Health Questionnaire-9 for major depressive disorder in the occupational health setting. *Journal of Occupational Rehabilitation*. 2016; 26 (2): 237–244. DOI: 10.1007/s10926-015-9607-0
54. Pinto-Meza A., Serrano-Blanco A., Peñarrubia M. T., Blanco E., Haro J. M. Assessing depression in primary care with the PHQ-9: Can it be carried out over the telephone? *Journal of General Internal Medicine*. 2005; 20 (8): 738–742. DOI: 10.1111/j.1525-1497.2005.0144.x
55. Hair J. F., Sarstedt M., Hopkins L., Kuppelwieser G. V. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European Business Review*. 2014; 26 (2): 106–121. DOI: 10.1108/EBR-10-2013-0128
56. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Routledge; 1988. 567 p.
57. Barr B. Identifying and addressing the mental health needs of online students in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 2014; 17 (2): 1–5.

Information about the authors:

Mohamad Arief Rafsanjani – Lecturer, Department of Economics Education, Universitas Negeri Surabaya; ORCID 0000-0002-0981-8031; Surabaya, Indonesia. E-mail: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

Purba Andy Wijaya – Lecturer, Department of Accounting Education, Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia. E-mail: purbaandywijaya@edu.uir.ac.id

Agus Baskara – Lecturer, Department of Accounting Education, Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia. E-mail: agus.baskara@edu.uir.ac.id

Handri Dian Wahyudi – Lecturer, Department of Management, Universitas Negeri Malang; ORCID 0000-0003-4289-4965; Malang, Indonesia. E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

Contribution of the authors:

M. A. Rafsanjani made conceptualisation, developed research methodology, wrote an original draft. P. A. Wijaya, A. Baskara made validation of methodology and procedures, examined the concept and practical implication.

H. D. Wahyudi wrote literature review, performed text editing.

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

Received 02.10.2022; revised 27.01.2023; accepted for publication 08.02.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Рафсанджани Мохамад Ариф – преподаватель кафедры экономического образования Государственного университета Сурабая; ORCID 0000-0002-0981-8031; Сурабая, Индонезия. E-mail: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

Виджая Пурба Анди – преподаватель кафедры бухгалтерского образования Исламского университета Риану, Пеканбару, Индонезия. E-mail: purbaandywijaya@edu.uir.ac.id

Баскара Агус – преподаватель кафедры бухгалтерского образования Исламского университета Риану, Пеканбару, Индонезия. E-mail: agus.baskara@edu.uir.ac.id

Вахюди Хандри Диан – преподаватель кафедры управления Государственного университета Маланга; ORCID 0000-0003-4289-4965; Маланг, Индонезия. E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

Вклад соавторов:

М. А. Рафсанджани создал концепцию исследования, разработал исследовательскую методологию, написал текст статьи.

П. А. Виджая, А. Баскара провели валидацию методологии и методов исследования, рассмотрели концепцию и применение в практике.

Х. Д. Вахюди выполнил обзор литературы, отредактировал текст.

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

Статья поступила в редакцию 02.10.2022; поступила после рецензирования 27.01.2023; принята к публикации 08.02.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Información sobre los autores:

Mohamed Arief Farsanjani: Profesor del Departamento de Educación Económica, Universidad Estatal de Surabaya; ORCID 0000-0002-0981-8031; Surabaya, Indonesia. Correo electrónico: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

Purba Andi Wijaya: Profesor del Departamento de Educación Contable, Universidad Islámica de Riau, Pekanbaru, Indonesia. Correo electrónico: purbaandywijaya@edu.uir.ac.id

Agus Baskara: Profesor del Departamento de Educación Contable, Universidad Islámica Riau, Pekanbaru, Indonesia. Correo electrónico: agus.baskara@edu.uir.ac.id

Handry Dian Wahyudi: Profesor del Departamento de Gestión, Universidad Estatal de Malang; ORCID 0000-0003-4289-4965; Malang, Indonesia. Correo electrónico: handri.dian.fe@um.ac.id

Contribución de coautoría:

M. A. Rafsanjani creó el concepto del estudio, desarrolló la metodología de investigación y escribió el texto del artículo.

P. A. Wijaya, A. Baskara validaron la metodología y los métodos de investigación, consideraron el concepto y la aplicación en la práctica.

H. D. Wahyudi revisó la literatura y editó el texto.

Información sobre conflictos de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 02/10/2022; recepción efectuada después de la revisión el 27/01/2023; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.02

DOI : 10.17853/1994-5639-2023-3-174-193

THE ACQUISITION OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY: DOES SPACING EFFECT MATTER?

F. M. Al-Khasawneh

King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

E-mail: fadialkhasawneh1983@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Research that investigated effective strategies for learning foreign language vocabulary revealed that long spacing facilitates learning more than short or no spacing. This phenomenon is known as distributed practice effect.

Aim. The present study aimed to examine the effect of spaced instruction on vocabulary learning and retention among Saudi EFL learners.

Methodology and research methods. The sample of this study includes 30 English major students at King Khalid University. The students were divided into two groups (15 students for the massed instruction group and 15 students for the spaced instruction group). Both groups were taught 20 new words which were selected based on the results of the Vocabulary Size Test by Nation P., Beglar D. In the condition of massed class, the target words were taught in 45-minute weekly session (lasted for two weeks). In the condition of spaced class, 45 minutes were distributed into three 15-minutes session presented throughout the week at intervals with two intervening days between each session (lasted for two weeks). Both groups received a post-test after eight weeks of training, while the delayed post-test was administered three weeks later (week 11).

Results. The results of the study revealed that there was statistically significant difference between the massed and spaced instruction groups on both post-test and delayed post-test in favor to the spaced instruction group.

Scientific novelty. The present study makes several contributions to the body of literature. First, it adds to the relatively small amount of research on the spacing effect on the acquisition of foreign language vocabulary. Second, it is one of the very few studies that have been conducted in the Arab world, more specifically in the Saudi context. Finally, the study provides better understanding of the importance of spacing in learning foreign language vocabulary among Arab learners.

Practical significance. In the light of the obtained results, several recommendations have been provided for EFL practitioners and curriculum designers. This study suggests that EFL practitioners should consider spaced learning as beneficial teaching strategy, and to synthesise it in the educational materials.

Keywords: vocabulary learning, massed instruction, spaced instruction, distributed practice effect, EFL learners.

Acknowledgements. The author extends his appreciation to the Deanship of Scientific Research at King Khalid University for funding this work through Big Research Groups grant (№ RGP.2 /53/43).

For citation: Al-Khasawneh F. M. The acquisition of foreign language vocabulary: Does spacing effect matter? *Образование и наука = The Education and Science Journal.* 2023; 25 (3): 174–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-174-193

МЕТОД ИНТЕРВАЛЬНЫХ ПОВТОРЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ф. М. Аль-Хасауна

Университет короля Халида, Абха, Саудовская Аравия.

E-mail: fadialkhasawneh1983@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Работы, в которых исследовались эффективные стратегии изучения лексики на иностранном языке, показали, что длительный интервал повторения освоенной ранее лексики облегчает обучение больше, чем короткий интервал повторения или его отсутствие. Данное явление известно как метод интервального повторения.

Цель настоящей работы состояла в исследовании влияния интервального повторения на обучение лексике и способности запоминания лексических единиц среди студентов, изучающих английский как иностранный (EFL) в Саудовской Аравии.

Методология и методы исследования. Выборка этого исследования включает 30 студентов, изучающих английский язык в Университете короля Халида. Учащиеся были разделены на две группы по 15 студентов: группа массового обучения и интервального обучения. Обе группы обучили 20 новым словам, которые были выбраны по результатам теста на уровень лексики (Nation P., Beglar D). В условиях традиционного занятия целевая лексика изучались в течение 45 минут еженедельно в течение двух недель. В группе с интервальным обучением 45 минут распределялись на три 15-минутных занятия в течение недели с двумя промежуточными днями между каждым занятием в течение двух недель. Обе группы получали пост-тест после восьми недель тренировок, в то время как отложенный пост-тест проводился после 11 недель.

Результаты. Результаты исследования показали, что было статистически значимое различие между массовой и интервальной группами обучения как после пост-теста, так и после отложеного пост-теста в пользу группы с интервальным обучением.

Научная новизна. Во-первых, это исследование дополняет относительно небольшой объем исследований, которые изучают влияние интервалов на освоение лексики иностранного языка. Во-вторых, это одно из немногих исследований, проведенных в арабском мире, в частности, в саудовском контексте. Наконец, исследование позволяет лучше понять важность интервалов в изучении лексики на иностранном языке среди арабских учащихся.

Практическая значимость. С учетом полученных результатов для специалистов-практиков и разработчиков учебных программ EFL было представлено несколько рекомендаций. Это исследование предполагает, что преподаватели EFL должны рассматривать интервальное обучение как полезную стратегию преподавания и использовать данную методику в учебных материалах.

Ключевые слова: обучение лексике; массовое обучение; интервальное обучение; метод распределенной практики; студенты, изучающие английский как иностранный.

Благодарности. Автор выражает свою признательность деканату научных исследований Университета короля Халида за финансирование этой работы при помощи гранта Big Research Groups (№ RGP.2/53/43).

Для цитирования: Аль-Хасауна Ф. М. Метод интервальных повторений при изучении лексики иностранного языка // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 174–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-174-193

EL MÉTODO DE LA REPETICIÓN ESPACIADA AL ESTUDIAR EL VOCABULARIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA

F. M. Al-Khasawneh

Universidad Rey Khalid, Abha, Arabia Saudita.

E-mail: fadialkhasawneh1983@gmail.com

Abstracto. *Introducción.* Los trabajos, en los que se han estudiado estrategias efectivas para el aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera, han demostrado que un intervalo largo de repetición del vocabulario previamente dominado facilita más el aprendizaje que un intervalo corto de repetición o su ausencia. Este fenómeno se conoce como método de repetición espaciada.

Objetivo. El objetivo de este trabajo ha sido investigar el efecto de la repetición espaciada en el aprendizaje y la retención de vocabulario entre estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en Arabia Saudita.

Metodología, métodos y procesos de investigación. La muestra de este estudio incluye a 30 estudiantes que estudian inglés en la Universidad Rey Halid. Los estudiantes se dividieron en dos grupos de 15 estudiantes: Un grupo de aprendizaje masivo y un grupo de aprendizaje por intervalos. Ambos grupos aprendieron 20 palabras nuevas, que fueron seleccionadas con base en los resultados de una prueba de vocabulario (Nation P., Beglar D). En las condiciones de una clase tradicional, el vocabulario estimado se estudió durante 45 minutos a la semana durante dos semanas. En el grupo de entrenamiento por intervalos, los 45 minutos se dividieron en tres sesiones de 15 minutos durante la semana, con dos días entre cada sesión durante dos semanas. Ambos grupos recibieron una prueba posterior después de ocho semanas de entrenamiento, mientras que se realizó una prueba posterior diferida después de 11 semanas.

Resultados. Los resultados del estudio mostraron que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de entrenamiento masivo y espaciada tanto después de la evaluación como después de la evaluación diferida a favor del grupo de entrenamiento por intervalos.

Novedad científica. En primer lugar, este estudio complementa el cuerpo de investigación relativamente pequeño que examina el efecto del espacio en la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras. En segundo lugar, este es uno de los pocos estudios realizados en el mundo árabe, en particular en el contexto saudita. Finalmente, el estudio proporciona una mejor comprensión de la importancia de los intervalos en el aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras entre los estudiantes árabes.

Significado práctico. Con base en los hallazgos, se hicieron varias recomendaciones a los profesionales de ILE y a quienes desarrollan planes de estudios. Este estudio sugiere que los educadores de ILE deberían considerar el aprendizaje espaciado como una estrategia de enseñanza útil y utilizar esta técnica en los materiales didácticos.

Palabras claves: Enseñanza del vocabulario; educación en masa; aprendizaje de intervalo; método de práctica distribuida; estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera ILE.

Agradecimientos. El autor expresa su agradecimiento al Decano de Ciencias de la Investigación de la Universidad Rey Halid por financiar este trabajo con una subvención de Big Research Groups (No. RGP.2/53/43).

Para citas: Al-Khasawneh F. M. El método de la repetición espaciada al estudiar el vocabulario de una lengua extranjera. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (3): 174–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-174-193

Introduction

The English language is considered as a basic element for public growth in several fields such as education, tourism, politics, commerce, technology, science, etc. In Saudi Arabia, learning English is obligatory at schools, and it starts from the

first grade of primary education, enduring to the third grade of secondary education [2]. In addition, most universities in Saudi Arabia offer undergraduate programmes in the English language, and other majors are being offered with English as a medium of instruction such as engineering and medical programmes [3]. Nonetheless, the vocabulary knowledge of Saudi EFL learners has raised a question mark, whether in school or tertiary education [3, 4]. According to Nation [5], vocabulary knowledge is an extremely important predictor of language learning success, and EFL learners are required to know about 3.000 word families to understand the target language. Laufer and Nation [6] emphasised the adequate knowledge of vocabulary to boost the learners' success in learning a second/foreign language. Nagy and Scott [7] indicated that learning foreign language vocabulary could be challenging as it involves learning semantic features, syntactic structure, words' connotations, and synonyms and antonyms. The process of learning new vocabulary by children could include experiential learning, memorising, and using words repeatedly [3].

The evaluation of learning outcomes relies heavily on the variation of teaching methodologies such as the distributed instruction [8]. Several studies have sought to examine the effect of distributed instruction on learning outcomes [9–12]. Carpenter and colleagues [13] pointed out that most students and teachers are solicitous about the study timing to maximise adjournment of previously learned materials, as well as improve learning outcomes. Similarly, many EFL learners and teachers in the field of language learning are unsure whether introducing study materials over several sessions produces better learning compared to learning through one session [8].

The body of literature in the field of second/foreign language teaching and learning [9–12, 16] emphasised the extreme importance of exposing learners to recurrent and orderly examples of linguistic structures. However, the question whether the recurrent input should be massed or spaced needs further investigations. Segalowitz [17] pointed out that linguistic structures are improved when the items are repeated in a spaced sequence as opposed to an intensified or massed presentation. There was plenty of research works that showed the positive effect of spaced instruction in cognitive psychology. However, very few studies have investigated the effect of spaced presentation of instructional materials on learning and teaching second/foreign language [9–13].

The studies conducted to investigate the effect of spaced instruction on teaching and learning English language have come up with divergent conclusions. Such studies have focused on English language skills/grammar, but scarce studies have been conducted to examine the preponderance of spaced instruction on vocabulary learning in (EFL) classroom context. Therefore, Namaziandost [8] recommended further research to offer more insights about the spaced versus massed instruction on vocabulary learning. It is worth mentioning that foreign language teachers face some challenges while teaching vocabulary to their students. Firstly, the students seem to be unable to retrieve the learned vocabulary even after weeks, months, or years of vocabulary instruction. Secondly, foreign language teachers devote much time to teach new vocabulary to students, however, students find it difficult to retain

the newly learned vocabulary. Finally, the most challenging issue faced by teachers is how to provoke a long-term memory of words to be available for users in the future [18]. In a similar vein, Cameron [19] pointed out that learners need to be exposed to memorising activities when they encounter new words. She added that learners need to keep reviewing those new words at intervals.

The effect of spaced learning has been a vigorous area of research in the field of cognitive psychology. Cepeda and colleagues [20] consider spaced learning/effect as a memory enhancement when learning episodes occur over longer intervals rather than being concentrated in one single session. Goosens and colleagues [21] argued that there are two types of repetitions in spaced learning (i.e. retrieval and restudy practice). They added that retrieval practice has a positive effect on enhancing learner's memory than restudy practice, whereas retrieval practice embraces testing whereby learner's memory becomes more reinforced. From the points mentioned above, it is apparent that research about the effect of spaced learning on the acquisition of new vocabulary in EFL classroom is markedly rare. Therefore, the present study aims at providing better understanding about the impact of spaced learning on vocabulary acquisition in the EFL classroom. The objectives of the present study could be addressed by providing answers to the following questions:

1. Does spacing practice have a significant effect on student's acquisition of foreign language vocabulary?
2. Is there statistically significant difference in recalling and retaining English vocabulary among Saudi EFL learners?

Literature Review

The Importance of Vocabulary in Language Learning

Vocabulary is the main element of learning language because the ability to use a language depends on the vocabulary size that the learner has [22]. In spite of the importance of vocabulary in language learning, it lacks attention in the body of literature on second language acquisition during the past century. Milton [23] indicated the major reasons of such as lack of attention. First, traditional teaching methods such as Grammar Translation Method or Audio-lingual method view vocabulary as a secondary element in language learning. The focus of traditional teaching methods is on how to acquire systems and rules of a language (i.e. phonological, syntactic, and grammatical rules) with very little attention to vocabulary. In fact, language systems and rules govern vocabulary; however, these rules can develop independently no matter how many words are used to form them [23].

The second reason is attributed to the prevalent belief of many foreign language learners and teachers that the limited vocabulary size would not hinder language proficiency. Milton [23] argued that some teachers and textbook designers continue to believe that learning only 850 words is sufficient for communicating in English. Indeed, this approach concerned with the number of words that learners

need to express themselves only, and it is not applicable to receptive skills such as reading, where learners do not have the ability to control the number of words that he/she receives in a text [2]. As a result, this approach contradicts [24] suggestion that learners need to know approximately 9.000-word families in order to read authentic and non-specialized texts such as research articles, news, and novels. The third reason stems from the belief that big vocabulary size is retained through unintentional learning, unlike intentional vocabulary learning where a limited amount of vocabulary is retained [25]. Consequently, teaching vocabulary is worthless because students are expected to learn more vocabulary through undeliberate exposure to the language [2].

On the other hand, several studies stressed the importance and the effective role of Communicative Language Teaching (CLT) method to enhance learners' competency in learning a second or foreign language. Savignon [26] pointed out that the pivotal role of CLT is to develop the functional language abilities of learners through involving them communicative activities. Richard [27] indicated that CLT method is a collection of assumptions about the nature of language instruction and learning. It specifies the nature of the material to be taught. According to Nation [28], CLT is one of the most effective methods to teach vocabulary. They attributed the effectiveness of CLT due to its potential to link the targeted learning materials to real life context. The teaching procedures of CLT involve presenting the topic to the students, instruct learners on how to transfer information about the topic, provide students with the visual aids that suit the teaching topic, give examples to learners on how to transfer information and ask them to give their own examples, give some tips and advice on how to develop their vocabulary through transfer information, and finally ask learners about their experience of what they have learned. Based on the previous discussion, the present study agrees that CLT is the most effective teaching method to be used in teaching language skills, and vocabulary is not an exception. Communicative language teaching provides learners with a clear and evident benefit; they can utilise the abilities they have learned to communicate in their target language. CLT is not about learning for the sake of learning; it has a specific and measurable goal in mind. Students become effective communicators who can use appropriate vocabulary and sentence structure in a variety of real-life scenarios.

Vocabulary Acquisition

The acquisition of L2 vocabulary takes different forms. Some learners prefer to learn the meaning of new vocabulary through memorisation and translation into their first language. This form could be challenging to many learners because the translation of proverbs, idioms, and jokes may be unsuitable or incongruent to the learner's native culture [29]. The nonequivalence of translation causes disruption in the learning of new L2 vocabulary. Oxford and Crookall [30] argued that intentional learning tasks must be de-emphasised but not ignored and replace it with incidental vocabulary learning through context. On the other hand, Hulstijn [31] emphasised

the importance of intentional technique in learning vocabulary; he defined it as a learning way in which the learners are informed about what they are going to learn. Elgort and Nation [32] pointed out that activities such as notebooks, word lists, and word cards are useful in vocabulary learning.

In a similar vein, Schmitt [33] emphasised the importance of explicit instruction in learning the characteristics of vocabulary, and he pointed out that deliberate learning of vocabulary provides learning with the opportunity to notice those characteristics while focusing on the message and the meaning. In summary, deliberate vocabulary learning accelerates the process of lexical development because of the focused memorisation and repetition [34]. According to Schmidt's [35] noticing hypothesis, there is a distinction between input and intake in language learning in that input must be changed to intake that is noticed and consciously registered before language learning can be said to have occurred.

That is to say, noticing the features of second language and concentrating on them play a vital role in learning a new language. This hypothesis is considered the basis of intentional vocabulary learning. The idea of intentional vocabulary learning received a variety of definitions. The most prominent definition has been provided by Hulstijn [31], who defined it as a learning method in which the learner is aware of what he/she is learning. The tasks of such learning are done based upon the target vocabulary. Several studies on the impact of intentional vocabulary learning have been conducted. Elgort and Nation [32] mentioned in their study that some techniques such as having notebooks, writing wordlists, and using word cards are useful in learning new vocabulary. Huang [33] concluded that intentional vocabulary learning accelerates learners' lexical development through focused repetition or memorisation strategies that can be completed individually in a short period of time.

On the other hand, incidental vocabulary learning involves incidental acquisition of vocabulary within meaningful content or context. The incidental learning of vocabulary allows for longer retention of the newly learned words in cognitive process. However, the meaningful context must strictly be selected because learners may misinterpret it [36]. According to Schmitt, It stands to reason that the more a learner interacts with a new word, the more likely they are to remember it. [33]. Thus, incidental learning of vocabulary entails indirect attention to the new vocabulary, whilst new words can be learned jointly as another activity [37]. According to Hashemi and colleagues [38], receptive and productive vocabulary can be better acquired through interaction and the use of words in a productive form. Huckin and Coady [39] indicated some of the advantages of incidental vocabulary learning as follows:

- a. Words are recognised through meaningful context.
- b. Learners are exposed in both vocabulary acquisition and reading simultaneously.
- c. Learners would have the opportunity to select the material they wish to learn.

The Distributed Practice Effect

Several laboratory-based studies have revealed differences between learners who study the same materials for the same period of time and the same number of learning occurrences, depending on the time distribution method used. This research has generally demonstrated that spaced-repeated learning leads to better long-term retrieval of learned materials; this type of effect is known as the distributed practice effect [10]. In addition, distributed practice contains learning episodes that are different in nature. Rowland [40] argued that learning episodes may consist of review practice and retrieval practice. Learners are exposed to the learned information in the review practice, while learners are required to recall the information they have learned. The studies conducted on distributed learning effect were based on a paired-associate paradigm, in which learners are requested to learn the association of two pieces of information such as L2 word and its meaning in the learner's first language. Some of these studies have investigated the spacing effect, and other studies have focused on lag effect on the learned materials. The spacing effect is viewed as the impact of massed learning episodes versus spaced ones [10]. Massed learning episodes entails two or more learning sessions of the same learning materials in a row, while spaced learning episodes involve two or more learning sessions that are separated in time. Li and DeKeyser [41] pointed out that drilling the same word in a row multiple times seems to be unusual. The lag effect, defined as the varying effect of spaced intervals to the exclusion of massed schedules, is of greater relevance for vocabulary learning.

Spacing Effect on Learning and Retention

The vast majority of studies, which investigated the effect of distributed learning on learning, can be traced back to the experimental psychology reports [42]. These reports include evidence from other fields, such as mathematics, neuroscience, genetics, and neurobiology. The effect of distributed learning for learners has been observed through a variety of materials such as motor skills, images, and word pairs. The distributed learning refers to the effect of time spacing between the repetition of any learning materials and how that affects the retention of the learned information in memory. The variance of temporal variance has been found effective in recalling and retaining the information before forgetting occurs [10]. This case has long been the interest of many researchers and leads to several hypotheses. Three of the resulted hypotheses allowed us to select suitable literature and to clarify the elements of distributed learning [43]. Edmonds and colleagues [10] provided a brief review for each of the dominated hypotheses. The first hypothesis is called encoding variability which indicates that the information is preserved when it has been amply encoded in memory. The ample encoding occurs when multiple references allow learners to access the learned information thereafter. This hypothesis suggests that longer inter-study intervals lead to an accurate memory outcome, because longer spacing intervals increase the probability of encountering

the new information in a variety of environments, hence enriching the memory with the associated information. The second hypothesis (deficient processing) states that quick review of information (masses interval) after the first encounter of information is insufficient to be stored in long-term memory. This is because the activation of new information is present in short-term memory. Consequently, less attention is given to the new information resulted in weak encoding of the new presentation.

In the case of short inter-study intervals, the retention of new information tends to be very high, and this gives the impression of successful learning; however, the retention level drops down very quickly. On the other hand, longer inter-study intervals involve deeper processing of information in which the information is no longer present in the short-term memory but in the long-term memory which, in turn, leads to better information retention. The study-phase retrieval hypothesis indicates that the repeated practice of information improves information retention especially if they are accompanied with reactivation of original memory. The hypothesis of study-phase retrieval explains the difference between short and long inter-study intervals. It states that the retrieval practice that takes place before forgetting a point is the most challenging phase, because memory trace seems to be weak at this point, but it leads to deeper processing and better subsequent retention. The retrieval practice that occurs too late-after forgetting the information- may result in starting over of learning process as it will not help in reinforcing the learned information.

The oft-cited study conducted by Cepeda et al. [20] asked the participants to learn facts in two various inter-study intervals (from 1 to 150 days). The main purpose of this study was to explore the memorized learning and prove that inter-study intervals should not be too short or too long. The study was extremely in a sense that it assumes no one single inter-study interval is most efficacious across all timescales; rather, it can be nuanced by the reciprocal relationship between inter-study interval and retention retrieval. The participants' retention interval was tested through different timescales: one week, one month, two months, or five months after the second episode of learning facts. The findings of the study showed that the most efficacious retention interval differ according to the timescale of inter-study interval: the participants with 1 day of inter-study interval performed best when they have been tested one week after the second learning episode. The longest retention retrieval was best performed with participants who had respected to three weeks of inter-study interval. Therefore, there is a strong connection between the periods of inter-study interval and retention retrieval; longer retention retrieval occurs with longer inter-study interval and vice versa.

Previous Studies

Recent research [2, 8, 12, 44, 45] has looked into the effect of spacing on vocabulary learning and/or retention. Al-Fotais [2] compared the effect of spaced and massed practice on vocabulary learning in an authentic tertiary classroom. The study's sample included 62 freshmen English majors from Taif University in

Saudi Arabia. The participants learned 30 words in massed learning and 30 words in spaced learning. The students in the massed group practised each word four times in a single session, while the students in the spaced group practised the same group of words once over the course of four sessions. Four weeks later, vocabulary tests were administered immediately following the intervention. The results revealed that the scores obtained from the massed condition were significantly lower than the scores obtained from the spaced condition. The findings also revealed that, whether they preferred it or not, spaced learning was more beneficial than massed learning.

Lotfolahi and Salehi [44] investigated the impact of different spaced learning schedules on the acquisition of English-Farsi word pairs among young Iranian EFL learners. This study included 28 elementary school students recruited from two different classrooms. In the massed condition, the students learned five word pairs in one session and five more word pairs a week later. Students in the spaced condition learned ten-word pairs in one session and then restudied the same words a week later. To extend the benefits of spaced practice, the researchers used tests with corrective feedback into different spacing schedules. That is, the students were taught to test each other on their vocabulary knowledge and provide feedback to one another. The students' retention of newly learned words was evaluated after one week and five weeks. The findings revealed that spaced practice outperformed massed practice in terms of long-term retention.

Nakata and Elgort [12] investigated the effect of massed and spaced practice on second language vocabulary learning through reading. This was tested on Japanese English speakers who encountered embedded vocabulary from 48 novels. Participants were given feedback on their newly acquired vocabulary in the form of Japanese translation equivalents and English synonyms. The post-test of semantic priming, meaning-form matching, and meaning recall was used to assess the effect of spaced distribution. The research findings revealed that spaced distribution outperformed massed distribution in both meaning-form matching and meaning recall. Nonetheless, the observation revealed that semantic priming occurred regardless of whether a word was encountered in a spaced or massed distribution.

Nakata and Suzuki [45] investigated the impact of massed and spaced learning on semantically related and unrelated word learning. This study included 133 Japanese university students, who learned 48 English-Japanese words in a massed and spaced learning environment. The learned words were divided equally into 24 related words and 24 unrelated words. The post-test findings revealed no statistically significant differences between spacing-related and unrelated words. Semantically related words were more likely to cause intervention errors than unrelated words. Furthermore, the findings revealed that spacing aided the learning of unrelated words more than related words, contradicting the researchers' hypothesis.

Namaziandost and colleagues [8] investigated the impact of both massed and spaced practice on vocabulary learning and retention. This study's sample consisted of 75 Iranian EFL learners who were randomly assigned to one of three groups: 25 for a control group, 25 for massed practice, and 25 for spaced practice.

The control group received no focused instruction on vocabulary learning, while the massed group received one intensive session on target vocabulary learning, while the spaced group received three teaching sessions at different time intervals, and all participants were retested after five weeks. The researchers administered a pre-vocabulary test to assess participant homogeneity and the same vocabulary test after the intervention to assess differences in vocabulary learning between groups. The results showed that the spaced practice group outperformed the other groups on both the post and delayed post-tests.

The review of previous research on massed and spaced learning has revealed inconsistent results and an uncertain picture of whether students should be exposed to spaced learning or not. Some of the studies [2] investigated the effect of spaced practice after post and delayed tests. Namaziandost and colleagues [8] studied spaced practice and its effect on vocabulary learning after immediate test only. The effect of spaced practice on learning vocabulary has been examined with different variables. Lotfolahi and Salehi [44] investigated the impact of spaced practice on learning English-Farsi pair words; learning vocabulary through reading [12]; learning semantically related and unrelated words [45]. The literature review showed very few studies that concerned with the effect of spaced practice on learning vocabulary in the Arab World.

Methods

Participants

The participants of this study contained 30 English major students at King Khalid University in Saudi Arabia. The participants have been chosen from two sections of the Morphology course, which was a fourth-year course (15 students from each section). The participants have been chosen based on the outcomes of vocabulary level test [1]. The ages of participants ranged from 20 to 24 with 21 mean age. All the participants were males because the educational system in Saudi Arabia is gender-segregated, and this system makes it difficult to recruit female students. In addition, most of the students received their formal English learning around the age of 10, and that means that they have at least 8 years of prior English study. The researcher divided the participants into two groups: massed instruction group ($n = 15$), and spaced instruction group ($n = 15$). The nature and the procedures of the study were explained to all participants, and they have been informed that the results of the study will be used for research purpose only.

Vocabulary Selection

The researcher used Vocabulary Size Test by Nation P., Beglar D. [1] to determine the students' vocabulary knowledge before teaching them the target vocabulary. The vocabulary level test by Nation P., Beglar D. [1] is a test containing 140 multiple choice questions about vocabulary. Each question asks about an English word and its meaning/definition in English as well. The test measures vocabulary size for 14.000-word families, in which 10 questions form 1000-word family level. The student's

overall score should be multiplied by 100 to obtain the level of their vocabulary size. The researcher administered the test to all students for two purposes: 1) to determine their vocabulary size and 2) to help in selecting the target vocabulary to be taught in this study. The students finished the test in approximately 90 minutes. The results of the vocabulary size test showed that the estimated vocabulary size of the students was 2025 words. Hence, the researcher decided to select 4000- and 5000-word level from the Vocabulary Size Test [1] as the results suggested that the students unlikely have been encountered with those words. Table 1 shows the selected words along with their meanings/definitions.

Table 1

The selected words from Vocabulary Size Test by Nation P. and Beglar D.

No.	Word	Meaning/Definition
1.	Lonesome	Lonely
2.	Strap	Strip of material for holding things together
3.	Soldier	Person in the army
4.	Restore	Made like new again
5.	Pave	Covered with a hard surface
6.	Rove	Traveling around
7.	Jug	A container commonly used to hold liquids
8.	Dash	Moved quickly
9.	Dinosaur	A fossil reptile lived an extremely long time ago
10.	Scrub	Rubbing it hard to clean it
11.	Crab	Sea creatures that walk sideways
12.	Latter	Last one
13.	Candid	Say what you really think
14.	Allege	Claimed it without proof
15.	Tummy	Stomach
16.	Quiz	Set of questions
17.	Input	information, power, etc. put into something
18.	Vocabulary	Words
19.	Remedy	Way to fix a problem
20.	Compound	Thing made of two or more parts

Teaching Techniques

Each of the selected word has been introduced to the students in written and spoken form with its L1 equivalent using flashcard papers. Next, the students memorised the selected words using four types of exercises (L2 definition multiple-choice task, a fill-in-the-space multiple choice task, L1–L2 translation task, and L2–L1 translation task. These four tasks were carefully selected in order to test the students' vocabulary knowledge after the end of treatment. The following tables 2–5 are examples on each of the selected tasks.

Table 2

Example on L2 definition multiple-choice task

Choose the best word that best represents the following definition.			
The information that are processed by any device.			
Dash	input	remedy	candid

Table 3

Example on fill in the space multiple-choice task

Fill in the space with the missing word from the choices given below.			
The experts provided some invaluable.....at the beginning of the project.			
Dash	input	remedy	candid

Table 4

Example on L2–L1 translation task

Translate the <u>underlined</u> word.	
قلم جلا	قمچرتلا
The experts provided some invaluable <u>input</u> at the beginning of the project.	تال خدملا اضعب ءارب خلا مدق عورشلا ءيادب دن ع قم ي قلا

Table 5

Example on L1–L2 translation task

Translate the <u>underlined</u> word.	
Sentence	Translation
ءيادب دن ع ءديج تامول عمو تال خدم ءارب خلا مدق دقل عورشلا	The experts provided some invaluable <u>input</u> at the beginning of the project.

Both massed and spaced instruction groups were engaged in the treatment but in a different way. Both groups received the Vocabulary Size Test before the treatment. The main purpose for this test is to check the students' homogeneity in terms of vocabulary knowledge. The students in both groups have been given a general idea and brief introduction about the nature and purpose of the study, and the materials and activities they will receive during the treatment. The twenty new words were taught to both groups through massed and spaced instruction. The allocated time for teaching both groups was forty-five minutes. In the condition of massed class, the target words were taught in 45-minutes weekly session (lasted for two weeks). In the condition of spaced class, the 45 minutes were distributed into three 15-minutes session presented throughout the week at intervals with two intervening days between each session (lasted for two weeks). The researcher was eager to introduce the previously mentioned exercises for the target vocabulary to preserve the participants' interest. Both massed instruction group and spaced

instruction group received 45 minutes of instruction per week including introduction stage, vocabulary exercises, and feedback from the students. The present study was conducted across eight weeks (Table 6) to enable the students to learn 20 new English words.

Each weekly session, the massed instruction group learned 20 new words (45 minutes length). The spaced instruction group received 20 words per week, 7 words in the first (15-minute) session, 7 words in the second (15-minute) session, and 6 words in the third (15-minute) session (15 minutes length). After each learning session, the students in both groups have been given some activities to check their progress in learning the target vocabulary. These activities included L2 definition multiple-choice task, fill in the space multiple-choice task, L2-L1 translation task, and L1-L2 translation task. The post-test was given to the students in week 8 to compare the effectiveness of spaced teaching strategy on foreign language vocabulary acquisition between massed group and spaced group. The delayed test was administered to the students three weeks after the administration of post-test (week 11). The main purpose of the delayed test was to compare between both groups in terms of retaining the newly learned vocabulary.

Table 6

Procedures of the study

Week	1	2	3	4	5	6	7	8
Massed group	Pre-test	Introduction stage	Instruction (45 minutes)	Instruction (45 minutes)	Post-test	No instruction	No instruction	Delayed post-test
Spaced group	Pre-test	Introduction stage	Instruction (three sessions, 15 minutes for each)	Instruction (three sessions, 15 minutes for each)	Post-test	No instruction	No instruction	Delayed post-test

Results and Discussion

The current section presents the results of the tests used in this study. The obtained data were analyzed using IBM (SPSS) statistics. To compare the students' results on the previously mentioned tests, a paired samples t-test was used. Table 7 displays the students' vocabulary pretest results.

Table 7

Paired samples t-test for the students' results on the pre-test

Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Massed	15	9.20	1.97	.830	.838
Spaced	15	9.33	1.54		

* $p < .05$.

The descriptive statistics for both groups on the pre-test are shown in Table 7. The mean score of the massed group was ($M = 9.20$; $SD = 1.97$), while the mean score of the spaced group was ($M = 9.33$; $SD = 1.54$). This implies that the students in both groups performed nearly equally on the vocabulary pre-test. On the pre-test, there was no statistically significant difference between groups ($P = .838$; $F = .830$). Table 8 displays the statistics for the post-test results of the students. To compare the students' post-test results, a paired samples t-test was used.

Table 8

Paired samples t-test for the students' results on the post-test

Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Massed	15	11.60	1.95	.064	.000
Spaced	15	14.93	2.01		

* $p < .05$.

On the post-test, the mean score of the massed group was ($M = 11.60$; $SD = 1.95$), while the mean score of the spaced group was ($M = 14.93$; $SD = 2.01$). The post-test results revealed a statistically significant difference between the groups ($P = .000$; $F = .064$). Table 9 displays the statistics for students' delayed post-test results. To compare the students' delayed post-test results, a paired samples t-test was used once more.

Table 9

Paired samples t-test for the students' results on the delayed post-test

Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Massed	15	10.73	2.12	.278	.000
Spaced	15	13.60	1.76		

* $p < .05$.

The delayed post-test results showed that the massed group had a mean score of ($M = 10.73$; $SD = 2.12$), while the spaced group had a mean score of ($M = 13.60$; $SD = 1.76$). The delayed post-test results revealed a statistically significant difference between the groups ($P = .000$; $F = .278$).

The present research studied the effect of spaced instruction on learning and retaining second language vocabulary among EFL students. The results obtained from this study revealed that the spaced instruction group outperformed the massed instruction group in learning 20 new English words. The results demonstrated statistically significant differences between both groups on the post-test and retention test in favour of the spaced instruction group. The results indicated that words could be better memorized, recalled, and interpreted through spaced

distribution over weeks. In addition, there was a significant role of simplifying learning, doing exercises such as drills and varying the context of learning, and getting feedback from the students while learning new target vocabulary. On the contrary, the massed instruction group was not particularly interested in considering the new target vocabulary because it was presented concurrently with no spacing between learning sessions. The findings of the present study concur with the previous studies on this area of research [2, 12, 8, 44, 45] that corroborated the significant effect of spaced instruction in learning in general and in learning second language vocabulary in particular. It is worth mentioning that the previous studies included participants from different educational levels (i.e. school and university students). Furthermore, the participants' native languages were different (Arabic, Farsi, and Japanese), whereas the current study recruited university students whose native language is Arabic. Thus, the current study's findings clearly show that spaced instruction can be equally effective in learning second language vocabulary in any learning context.

Conclusion

The findings of the present study demonstrated that spaced instruction is an effective method to improve learning and retention. It also implies that learning vocabulary through spaced practice is not only useful for elementary school students, but also can be useful for adults at tertiary level. The findings complement previous studies that proved the positive effect of spaced practice on learning vocabulary and put an end to the idea that learners benefit from massive learning more than spaced one. Students learn better when they are given more time to rest, extra time to think and study [46]. In addition, spaced learning sessions provide better opportunities to reinforce learner's memory over time. It also strengthens the advancement of declarative knowledge and helps in achieving the learning outcomes at regular spaced sessions. Considering the findings of this study, several implications can be proposed for EFL practitioners. First, learners can be engaged to the process of learning through giving assignments and combined quizzes or tests to the materials they have already mastered. Second, teachers should authorise learners to extend critical control over their favoured metacognitive strategies. This can be accomplished by urging learners to set up their instruction timetable. Third, teachers could plan teaching tasks in the classroom based on a spread timetable to improve students' success. Finally, curriculum designers would integrate spaced instruction in the educational materials as one of the teaching methods, as it proved to have positive effect on the learner's long-memory. The present study has focused on the effect of spaced instruction on learning vocabulary, future research is recommended to study the effect of spaced instruction on improving other skills. It is also recommended to study the effect of spaced instruction including larger sample size with longer study intervals; this could provide deeper understanding about word-learning processes of learners.

References

1. Nation P., Beglar D. A vocabulary size test. *The Language Teacher* [Internet]. 2007 [cited 2022 Apr 23]; 31 (7): 9–13. Available from: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-tests/the-vocabulary-size-test/Vocabulary-Size-Test-information-and-specifications.pdf>
2. Alfotais A. Investigating the effect of spaced versus massed practice on vocabulary retention in the EFL classroom [Internet]. University of Essex; 2019 [cited 2022 Apr 23]. Available from: http://repository.essex.ac.uk/25062/1/AI%20Fotais%20282019%29%20Investigating%20the%20effect%20of%20spaced%20versus%20massed%20practice%20on%20vocabulary%20retention%20in%20the%20EFL%20classroom_Final.pdf
3. Al-Khasawneh F. Test-taking strategies and reading comprehension: A correlational investigation. *Issues in Language Studies*. 2020; 9 (1): 155–165. DOI: 10.33736/ils.2161.2020
4. Alsaif A. Investigating vocabulary input and explaining vocabulary uptake among EFL learners in Saudi Arabia [doctoral dissertation on the Internet]. Swansea University, Swansea, UK; 2011 [cited 2022 Apr 23]. Available from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.678355>
5. Nation P. Vocabulary size, growth, and use. In: Schreuder R., Weltens B. (Eds.). *The bilingual lexicon*. Vol. 6. Amsterdam: Benjamins; 1993. p. 115–134. DOI: 10.1075/sibill.6.07nat
6. Laufer B., Nation P. A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*. 1999; 16 (1): 33–51. DOI: 10.1177/026553229901600103
7. Nagy W., Scott J., Kamil M. L., Mosenthal P. B., Pearson P. D., Barr R. Vocabulary processes. In: Kamil M. L., Mosenthal P. B., Pearson P. D., Barr R. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2000. p. 269–284.
8. Namaziandost E., Homayouni M., Rahmani P. The impact of cooperative learning approach on the development of EFL learners' speaking fluency. *Cogent Arts & Humanities*. 2020; 1: 7 (1). DOI: 10.1080/23311983.2020.1780811
9. Belardi A., Pedrett S., Rothen N., Reber T. P. Spacing, feedback, and testing boost vocabulary learning in a web application. *Frontiers in Psychology*. 2020; 12 (1): 111. DOI: 10.31234/osf.io/yqsrx
10. Edmonds A., Gerbier E., Palasis K., Whyte S. Understanding the distributed practice effect and its relevance for the teaching and learning of L2 vocabulary. *Lexis*. 2021; 18. DOI: 10.4000/lexis.5652
11. Macis M., Sonbul S., Alharbi R. The effect of spacing on incidental and deliberate learning of L2 collocations. *System*. 2021; 103: 102–649. DOI: 10.1016/j.system.2021.102649
12. Nakata T., Elgort I. Effects of spacing on contextual vocabulary learning: Spacing facilitates the acquisition of explicit, but not tacit, vocabulary knowledge. *Second Language Research*. 2021; 37 (2): 233–260. DOI: 10.1177/0267658320927764
13. Carpenter S. K., Cepeda N. J., Rohrer D., Kang S. H. K., Pashler H. Using spacing to enhance diverse forms of learning: Review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review*. 2012; 24 (3): 369–378. DOI: 10.1007/s10648-012-9205-z
14. Etemadfar P., Namaziandost E., Banari R. The impact of different output-based task repetition conditions on producing speech acts among Iranian advanced EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*. 2019; 9 (12): 1541–1550. DOI: 10.17507/tpls.0912.10
15. Hosseini E. Z., Nasri M., Afghari A. Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced EFL teachers' practice of pedagogical knowledge to improve learners' motivational strategies. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* [Internet]. 2017 [cited 2022 Apr 23]; 4 (8): 183–200. Available from: <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/729>

16. Rogers J. The spacing effect and its relevance to second language acquisition. *Applied Linguistics*. 2017; 38 (6): 906–911. DOI: 10.1093/applin/amw052
17. Allen V. F. Techniques in teaching vocabulary. New York: Oxford University Press; 1983. 136 p.
18. Segalowitz N. Cognitive bases of second language fluency. New York: Routledge; 2010. 258 p.
19. Cameron L. Children learning a foreign language. In: Cameron L. (Ed.). Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press; 2001. p. 1–20. DOI: 10.1017/CBO9780511733109
20. Cepeda N. J., Pashler H., Vul E., Wixted J. T., Rohrer D. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*. 2006; 132 (3): 354–380. DOI: 10.1037/0033-2909.132.3.354
21. Goossens N. A. M. C., Camp G., Verhoeijen P. P. J. L., Tabbers H. K. The effect of retrieval practice in primary school vocabulary learning. *Applied Cognitive Psychology*. 2013; 28 (1): 135–142. DOI: 10.1057/9780230289772_6
22. Alderson J. C. Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment. London: Continuum; 2005. 284 p.
23. Milton J. Measuring second language vocabulary acquisition. UK: Multilingual Matters; 2009. 288 p.
24. Nation I. How is large a vocabulary needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*. 2006; 63 (1): 59–82. DOI: 10.3138/cmlr.63.1.59
25. Harris V., Snow D. Classic pathfinder: Doing it for themselves: focus on learning strategies and vocabulary building. London: CILT; 2004. p. 55–61.
26. Savignon S. J. Communicative curriculum design for the 21st century. *English Teaching Forum* [Internet]. 2002 [cited 2022 Apr 23]; 40 (1): 2–7. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ671625>
27. Richards J. C. Communicative language teaching today. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre; 2006. 52 p.
28. Nation I. S. Teaching ESL/EFL reading and writing. New York: Routledge; 2009. 184 p.
29. Barcroft J. Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning*. 2007; 57 (1): 35–56. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2007.00398.x
30. Oxford R., Crookall D. Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*. 1990; 7 (2): 9. DOI: 10.18806/tesl.v7i2.566
31. Hulstijn J. Incidental and intentional learning. In: Doughty C., Long M. H. (Eds.). The handbook of second language research. London, England: Blackwell; 2003. p. 349–381.
32. Elgort I., Nation P. Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions. In: Seedhouse P., Walsh S., Jenks C. (Eds.). Conceptualising ‘learning’ in applied linguistics. London: Palgrave Macmillan; 2010. p. 89–104. DOI: /10.1057/9780230289772_6
33. Schmitt N. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* [Internet]. 2008 [cited 2022 Apr 23]; 12 (3): 329–63. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/INSTRUCTED-SECOND-LANGUAGE-VOCABULARY-LEARNING-Schmitt/1ee00f7fe4358ce3fbdffba4232ed36e242406fb>
34. Huang H.-T. Intentional vocabulary learning using digital flashcards. *English Language Teaching*. 2015; 8 (10). DOI: 10.5539/elt.v8n10p107
35. Schmidt R. W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 1990; 11 (2): 129–58. DOI: 10.1093/applin/11.2.129

36. Webb S. Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*. 2005; 27 (01). DOI: 10.1017/s0272263105050023
37. Rieder A. Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *Views*. 2003; 12 (2): 24–39.
38. Shahraki S. H., Kassaian Z. Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2011 [cited 2022 Apr 23]; 15: 2165–2171. Available from: <https://cyberleninka.org/article/n/330363.pdf>
39. Huckin T., Coady J. Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*. 1999; 21 (2): 181–93. DOI: 10.1017/s0272263199002028
40. Rowland C. A. The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*. 2014; 140 (6): 1432–1463. DOI: 10.1037/a0037559
41. Li M., Dekeyser R. Distribution of practice effects in the acquisition and retention of L2 Mandarin tonal word production. *The Modern Language Journal*. 2019; 103 (3): 607–628. DOI: 10.1111/modl.12580
42. Ebbinghaus H. Über das gedächtnis: untersuchungen zur experimentellen psychologie. Duncker & Humblot; 1885. 185 p. (In German)
43. Ullman M. T., Lovelett J. T. Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*. 2016; 34 (1): 39–65. DOI: 10.1177/0267658316675195
44. Lotfolahi A. R., Salehi H. Spacing effects in vocabulary learning: Young EFL learners in focus. *Cogent Education*. 2017; 4 (1). DOI: 10.1080/2331186x.2017.1287391
45. Nakata T., Suzuki Y. Effects of massing and spacing on the learning of semantically related and unrelated words. *Studies in Second Language Acquisition*. 2018; 41 (2): 287–311. DOI: 10.1017/s0272263118000219
46. Smolen P., Zhang Y., Byrne J. H. The right time to learn: Mechanisms and optimization of spaced learning. *Nature Reviews Neuroscience*. 2016; 17 (2): 77–88. DOI: 10.1038/nrn.2015.18

Information about the author:

Fadi Maher Al-Khasawneh – PhD (Applied Linguistics), Assistant Professor, College of Languages and Translation, King Khalid University; ORCID 0000-0003-3484-591X; Abha, Saudi Arabia. E-mail: fadialkhasawneh1983@gmail.com

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 24.09.2022; revised 28.01.2023; accepted for publication 08.02.2023.

The author has read and approved the final manuscript.

Информация об авторе:

Аль-Хасауна Фади Махер – PhD (прикладная лингвистика), доцент Колледжа языков и перевода Университета короля Халида; ORCID 0000-0003-3484-591X; Абха, Саудовская Аравия. E-mail: fadialkhasawneh1983@gmail.com

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 24.09.2022; поступила после рецензирования 28.01.2023; принята к публикации 08.02.2023.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Información sobre el autor:

Fadi Maher Al-Khasawneh: PhD (Lingüística Aplicada), Profesor, Facultad de Idiomas y Traducción, Universidad Rey Khalid; ORCID 0000-0003-3484-591X; Abha, Arabia Saudita. Correo electrónico: Fadialkhasawneh1983@gmail.com

Información sobre conflicto de intereses. El autor declara no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 24/09/2022; recepción efectuada después de la revisión el 28/01/2023; aceptado para su publicación el 08/02/2023.

El autor leyó y aprobó la versión final del manuscrito.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию, воспользовавшись сайтом журнала, или по электронной почте на адрес edscience@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 заливок.
- 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.

AUTHOR GUIDELINES

- 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 (русскоязычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русскоязычный 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: хххххххххххх

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

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.)

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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. 20XX. 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. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: хххххххххххх

Х. Х. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

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).

AUTHOR GUIDELINES

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 собираются 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.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Представляется состав участников, место, время и последовательность выполнения исследования, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура 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 исследователя 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 самодостаточными 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 obrazovanja (транслит) = Integration of Education* (англ. вариант названия журнала) [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klastern-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=5277.0pQXZvh0d>

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.

AUTHOR GUIDELINES

& 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 Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (транслум) = 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-prakticheskoj konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (транслум) = 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-makingmove-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 (транслум) = 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 нижеследующим 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 online 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 indention – 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.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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. XXXXXX²
Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.
E-mail: ¹xxxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxxx

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.

AUTHOR GUIDELINES

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.

AUTHOR GUIDELINES

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 obrazovanija = 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/clck/jsre-dir?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 nauch.-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

AUTHOR GUIDELINES

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