ISSN 1994-5639

Образование и наука

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Education and SCIENCE

SCHOLARLY JOURNAL

Том Vol. 23 №4.2021

DOI: 10.17853/1994-5639 **ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)**
Том 23, № 4. 2021 **Vol. 23, № 4. 2021**
Апрель **April**
16+

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:
Российский государственный профессионально-педагогический университет

Журнал ориентирован на научное обсуждение актуальных проблем в сфере образования

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

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

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

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

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

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

Journal was founded in 1999

Founder:
Russian State Vocational Pedagogical University

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

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

For complex expert evaluation all man uscripts undergo bilateral blind review.

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

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

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

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

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 23, № 3. 2021

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

Главный редактор – академик
Российской академии образования
В. И. Загвязинский
Ответственный секретарь редакции –
Н. Н. Давыдова
Научный редактор – **В. А. Федоров**
Редактор – **А. В. Ерофеева**
Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**
Переводчик – **А. С. Соловьева**
Верстка – **А. С. Худяков**

Адрес редакции:
620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**
http://www.edscience.ru

Подписано в печать 12.03.2021
Формат 70x108/16
Усл. печ. листов 10,8
Тираж: 300 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. 23, № 3. 2021

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

Editor-in-Chief – Academician of the
Russian Academy of Education
Vladimir I. Zagvyazinsky
Executive Editor – **Natalia N. Davydova**
Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**
Editor – **Anna V. Erofeeva**
Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**
Translator – **Anna S. Solovyeva**
DTP – **Alexander S. Khudyakov**

Editorial Office:
85a, Lunacharskogo str., Ekaterinburg,
620075, Russia

Tel.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**
http://www.edscience.ru

Signed for press on 12.03.2021
Format 70x108/16
Circulation: 300 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 Jounal” are available under
Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Владимир Ильич ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: *education@utmn.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;*

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;*

Евгения Станиславовна БАРАЗГОВА – д-р филос. наук, Уральский институт управления Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Екатеринбург, Россия. E-mail: *Evg.barazgova@mail.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;*

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: *evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru;*

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

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р техн. наук, проф., Рижский технический университет, Рига, Латвия. E-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv;*

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*;

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

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

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

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

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

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

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

Михаил Павлович ЛАПЧИК – академик Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия. E-mail: *lapchik@omsk.edu;*

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Федеральный институт развития образования, Москва, Россия. E-mail: *Lan2@firo.ru;*

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;*

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., проректор по научно-методической работе, Вологодский институт развития образования, Вологда, Россия. E-mail: *panasykvpqm@mail.ru;*

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

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

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

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

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

Наталия 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: *fedorov*1950*@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;*

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

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *education@utmn.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*;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: a*ngelides.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;*

Evgenia S. BARAZGOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Ural Institute of Management, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Ekaterinburg, Russia. E-mail: *Evg.barazgova@mail.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*; *benin@lenta.ru;*

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;*

Yevgenij M. DOROZHKIN – Dr. Sci. (Education), Professor, Rector of the Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru;*

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

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

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

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

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

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

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

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

Mikhail P. LAPCHIK – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: l*apchik@omsk.edu;*

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Federal Institute of Education Development, Moscow, Russia. E-mail: *Lan2@firo.ru;*

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

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

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

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

Vasiliy P. PANASYUK – Dr. Sci. (Education), Professor, Vice-Rector for Academic and Methodological Affairs, Vologda Institute of Education Development, Vologda, 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. POTEMKINA – 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;*

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Riga Technical University, Riga, Latvia. E-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv;*

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ 11
Резер Т. М. Методология организации профессионального обучения граждан старшего возраста: общая концепция 11

Волосникова Л. М., Загвязинский В. И., Кукуев Е. А., Федина Л. В., Огороднова О. В. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов 43

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 79

Петров А. М. Стратегический альянс высших учебных заведений: опыт современной Германии.....79

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ 108
Смирнов И. П. Контекстный метод академика Вербицкого: возможна ли революция в дидактике? 108

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 126

Пилишвили Т. С., Савушкина А. И., Данилова А. Л., Соруко Торрес Н. К. Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов.....126

Fatchurahman M., Setiawan M. A., Karyanti K. The development of group healing storytelling model in multicultural counselling services in Indonesian schools: Examination of disciplinary cases.....157

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ..... 181

Derindag O. F., Cizmeci B. Are we ready for the new normal in e-business education? Sentiment analysis of learners' opinions on MOOCs.....181

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS 11
Rezer T. M. Methodology for the organisation of professional training of senior citizens: General concept 11

Volosnikova L. M., Zagvyazinskiy V. I., Kukuev E. A., Fedina L. V., Ogorodnova O. V. The convergence of the concepts of academic and inclusive excellence at research universities 43

GENERAL EDUCATION 79
Petrov A. M. The strategic alliance of higher education institutions: Experience of contemporary Germany 79

DIDACTICS ISSUES 108
Smirnov I. P. The contextual method of Academician Verbitsky: Is a revolution in didactics possible? 108

PSYCHOLOGICAL RESEARCH 126
Pilishvili T. S., Savushkina A. I., Danilova A. L., Soruko Torres N. C. Psychological well-being and value-semantic sphere of personality among psychology students 126

Fatchurahman M., Setiawan M. A., Karyanti K. The development of group healing storytelling model in multicultural counselling services in Indonesian schools: Examination of disciplinary cases 157

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION 181
Derindag O. F., Cizmeci B. Are we ready for the new normal in e-business education? Sentiment analysis of learners' opinions on MOOCs 181

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 371.398 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-11-42

МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАЖДАН СТАРШЕГО ВОЗРАСТА: ОБЩАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Т. М. Резер

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.
E-mail: t.m.rezer@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* В современной цивилизации нарастающими темпами развивается процесс старения населения. Не осталась в стороне от этой тенденции и Россия. Интенсивное старение населения приведет, в частности, к тому, что пожилые люди станут необходимым ресурсом для рынка труда и жизнедеятельности общества как на макро-, так и на микроуровне. Продолжение активной трудовой деятельности граждан старшего возраста – новая задача, стоящая перед государствами.

Цель данной концептуальной статьи – теоретически обосновать и разработать подходы к построению модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста (лиц от 50 до 70 лет). Это обучение должно быть построено на принципах андрагогики и геронтогогики и направленного на продолжение данной категорией населения трудовой деятельности посредством получения новых профессиональных знаний и компетенций.

Методология и методы. Работа базировалась на методологии системного анализа теоретических источников, зарубежного и отечественного педагогического опыта. Для построения концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста использовались междисциплинарный и комплексный подходы.

Результаты и научная новизна. Полученные результаты позволили автору прийти к выводу, что на современном этапе развития Российского государства и российского общества назрела необходимость в научном междисциплинарном знании, обосновывающем принципы и дидактическое сопровождение профессионального обучения граждан старшего возраста в целях продолжения ими активной трудовой деятельности. В работе предложена концепция построения модели организации такого обучения. Концептуальная модель организации профессионального обучения граждан старшего возраста разработана с позиции системного подхода и включает следующие элементы: 1) уточнение понятийного аппарата педагогики граждан старшего возраста; 2) определение анатомо-физиологических особенностей граждан старшего возраста; 3) аргументация необходимости обучения граждан старшего возраста; 4) определение особенностей профессионального обучения граждан данной возрастной категории; 5) разработка перечня предпосылок для успешного обучения граждан старшего возраста; 6) постановка цели обучения и задач по его орга-

низации; 7) выбор подходов к построению модели обучения и ее принципов, методологии определения качества и результата обучения.

Практическая значимость. Предлагаемая концепция модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста может быть использована в качестве базовой для дальнейших теоретических и практических разработок в данной сфере.

Ключевые слова: граждане старшего возраста, профессиональное обучение, особенности и предпосылки профессионального обучения граждан старшего возраста, организация профессионального обучения граждан старшего возраста, концепция модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста.

Благодарности. Автор выражает благодарность руководству Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета за поддержку исследования, коллегам Ворониной Людмиле Ивановне и Касьяновой Татьяне Ивановне за совместную работу по изучению проблем граждан старшего возраста, что послужило мотивацией к продолжению исследования в предметном поле педагогики. Также автор благодарит рецензентов, чьи замечания помогли улучшить структуру и содержание изложенного в статье материала.

Для цитирования: Резер Т. М. Методология организации профессионального обучения граждан старшего возраста: общая концепция // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4. С. 11–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-11-42

METHODOLOGY FOR THE ORGANISATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF SENIOR CITIZENS: GENERAL CONCEPT

T. M. Rezer

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: t.m.rezer@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* The process of population aging in modern civilisation is developing at an increasing pace. Russia has not remained aloof from this trend. Intense aging of the population will lead, in particular, to the fact that older people will become a necessary resource for the labour market as well as for the society activity at both macro- and micro-levels. Continuing active employment of senior citizens is a new challenge facing states.

The *aim* of present conceptual article is to theoretically substantiate and to develop approaches for building a model for organisation of senior citizens' professional training (persons from 50 to 70 years old). This type of training requires to be based on andragogy and gerontogogy principles and to be targeted at continuing of labour activity by this category of population through acquisition of new professional knowledge and competencies.

Methodology and research methods. The current research is based on the methodology of system-based analysis of theoretical sources, foreign and Russian pedagogical experience. Interdisciplinary and complex approaches were used to build the concept of the model to organise professional training of senior citizens.

Results and scientific novelty. The obtained results allowed the author to conclude that at present stage of the Russian state and Russian society development, there is a need for scientific interdisciplinary knowledge, which substantiates the principles and didactic support of professional training of senior citizens in order to continue their active labour activity and to propose the concept for building the model for the organisation of such training. The conceptual model for the organisation of professional training of senior citizens is developed from the point of system-based approach and includes the following elements: 1) clarification of conceptual apparatus of senior adult education; 2) determination of anatomical and physiological features of senior citizens; 3) argumentation of the need of senior citizens for professional training; 4) determination of the peculiarities of professional training for senior citizens; 5) development of prerequisites list for successful learning of senior citizens; 6) formulation of learning objectives and tasks for its organisation; 7) choice of approaches for building the model of training and its principles as well as methodology for determining the quality and results of training.

Practical significance. The proposed concept of the model for the organisation of professional training of senior citizens can be used as a basic concept for further theoretical and practical developments in this field.

Keywords: senior citizens, older citizens, professional training, vocational training, peculiarities and prerequisites for professional training of senior citizens, organisation of professional training for senior citizens, concept of a model for organisation of professional training for senior citizens.

Acknowledgements. The author would like to thank the management staff of the Institute of Public Administration and Entrepreneurship of the Ural Federal University for supporting the study, and to express appreciation to his colleagues Voronina L. and Kasyanova T. for collaborative research on senior citizens' problems, which motivated to continue the research in the field of pedagogy. Moreover, the author wishes to extend special thanks to the reviewers, whose comments helped to improve the structure and content of the article.

***For citation*:** Rezer T. M. Methodology for the organisation of professional training of senior citizens: General concept. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 11–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-11-42

Введение

В последние годы крупные университеты, правительственные и неправительственные организации во всем мире активно участвуют в обсуждении вопросов реализации принципов образования на протяжении всей жизни человека. Большое значение этим вопросам придается в связи с прогнозируемым увеличением численности населения Земли (к 2050 году – до 9,7 млрд человек) и ожидаемой продолжительности жизни, которая может достичь 100 лет[1].

[1] ООН: Прогноз населения Земли к 2050 году // Пикапу. Режим доступа: https://pikabu.ru/story/oon_prognoz_naseleniya_zemli_k_2050_godu_6158557 (дата обращения: 10.12.2020).

Знание становится самым важным активом, который подвержен постоянным изменениям. Образование взрослых в настоящее время играет очень важную роль в системе профессионального обучения во многих странах. Необходимость учиться на протяжении всей жизни больше, чем просто экономическая необходимость, поэтому существует мнение, что образование взрослых по своей сути самоценно.

Актуальность нашего исследования обусловлена тремя факторами. Первый фактор – это интенсивное старение населения, приводящее, в частности, к тому, что пожилые люди в обозримом будущем станут необходимым ресурсом для рынка труда и жизнедеятельности общества как на макро-, так и на микроуровне[1]. Россия входит в число «демографически старых» государств: в возрастной структуре населения на долю лиц 60 лет и старше по данным на начало 2019 года приходилось 22 %, это больше 32 млн человек[2].

Второй фактор – люди предпенсионного и пенсионного возраста выполняют социально важную аксиологическую функцию – они являются носителями ценностей и хранителями традиций и обычаев российского общества и его культуры и обеспечивают их преемственность, и именно поэтому лиц данного возраста следует мотивировать на трудовое долголетие и создавать условия для его реализации.

Эмпирические исследования, проведенные Институтом экономики и управления (далее – ИнЭУ) УРФУ в 2019 году, показали достаточно высокие оценки гражданами предпенсионного и пенсионного возраста своего профессионального потенциала для продолжения трудовой деятельности и готовность части из них к профессиональному обучению. Значимыми стимулами к продолжению трудовой деятельности для респондентов наряду с материальной составляющей являлись наличие высокого уровня квалифи-

[1] Следует отметить, что подразделение населения на возрастные категории однозначного толкования не имеет. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) предлагает, например, такие категории: молодые люди (молодой возраст) – 18–44 года; люди среднего возраста (средний возраст) – 45–59 лет; люди пожилого возраста (пожилой возраст) – 60 лет–74 года; старые люди (старческий возраст, старость) – 75– 90 лет; долгожители (возраст долголетия) – старше 90 лет. В демографической структуре населения РФ сегодня выделяют, в частности, такие возрастные группы: взрослые репродуктивного возраста (женщины – 30–55 лет, мужчины – 30–60 лет); пожилые (женщины – свыше 55 лет, мужчины – свыше 60 лет); долгожители (более 80 лет). Возраст выхода на пенсию тоже варьируется в весьма широких пределах (пенсионером можно стать, например, в 42 года, а согласно ВОЗ, это возраст молодой).

[2] Интервью РИА генерального директора Института региональных проблем Д. Журавлева // РИА новости. Режим доступа: https://ria.ru/20190911/1558551419.html (дата обращения: 20.12.2020).

кации и редких знаний (в исследовании приняли участие 418 человек в возрасте от 50 до 72 лет)[1].

Третий фактор: в России система профессионального образования пока не ориентирована на обучение граждан предпенсионного и пенсионного возраста, так как на законодательном уровне не аргументирована необходимость такого обучения. Соответственно, не определены особенности профессионального обучения граждан данной возрастной категории: не выявлены предпосылки для их успешного обучения; не сформированы организационно-правовые, технологические, социальные, психолого-педагогические и иные условия для получения и применения результатов профессионального обучения именно этой возрастной группы граждан. И наконец, целостная модель организации профессионального обучения граждан старшего возраста ни в отечественной, ни зарубежной науке до сих пор не представлена.

Цель нашего исследования заключалась в разработке концепции модели профессионального обучения граждан старшего возраста. Модели, позволяющей последовательно устранять обозначенные выше факторы, препятствующие людям третьего возраста сохранять активное профессиональное долголетие.

Для реализации поставленной цели требовалось решить следующие задачи:

– проанализировать отечественные и зарубежные источники, посвященные теоретическим и практическим аспектам обучения взрослых людей;

– оценить уровень разработанности данного вопроса;

– на основе отечественного и зарубежного опыта, а также принципов андрагогики, геронтогогики и герогогики предложить концепцию модели профессионального обучения лиц в возрасте 50–70 лет.

Первое ограничение связано с весьма разрозненным освещением практического опыта андрагогики в современных социально-экономических условиях.

Второе ограничение обусловлено тем, что сегодня экономисты ВОЗ и России подразделяют население на возрастные категории по разным основаниям, в результате чего границы этих категорий и варьируются, и порой накладываются друг на друга. Поэтому во избежание терминологической путаницы и для четкого обозначения интересующей нас возрастной катего-

[1] Научные проекты ИнЭУ УрФУ 2019 года «Механизмы публичного управления развитием человеческого капитала граждан пожилого возраста» // Портал об ИнЭУ УрФУ. Режим доступа: https://gsem.urfu.ru/ru/science/portfolio-nauchnykh-proektov/mekhanizmy-publichnogo-upravlenija-razvitiem-chelovecheskogo-kapitala-grazhdan-pozhilogo-vozrasta/ (дата обращения: 20.12.2020).

рии, мы вводим в отношении *лиц мужского и женского пола в возрасте от 50 до 70 лет* термин «граждане старшего возраста» (таким образом, в эту особую социальную группу входят представители двух возрастных категорий, выделенных ВОЗ: лица и среднего, и пожилого возраста). Данный возрастной диапазон выбран нами потому, что именно этим людям становится сложно конкурировать за рабочие места, хотя в силу своих интеллектуальных и физиологических возможностей они могут (при условии их профессионального обучения) плодотворно работать и быть востребованы на рынке труда на протяжении минимум десятилетия.

Как правило, граждане старшего возраста хотят продолжать трудиться по своей профессии или в качестве наставника, консультанта, эксперта, преподавателя, волонтера и т. д., но это удается лишь малому числу 50–70-летних граждан нашей страны, хотя определенные подвижки в этом вопросе прослеживаются[1]. Следует также отметить, что продолжение трудовой деятельности граждан старшего возраста как на макро-, так и на микроуровне чаще связано с такими традиционными сферами занятости населения, как образование, здравоохранение, культура, сервис, сельское хозяйство, ЖКХ и др.

На наш взгляд, разработку модели затрудняют следующие противоречия:

– на научно-публичном уровне – между возросшими требованиями со стороны общества к созданию условий в сфере профессионального обучения граждан старшего возраста и пробелами в педагогической науке в области изучения новой потребности лиц данной возрастной категории – потребности в профессиональных образовательных услугах;

– на социально-публичном уровне – между потребностью государства в наличии концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста для решения проблем в сфере профессионального обучения взрослых и недостаточной изученностью подходов к такому обучению и его принципов;

– на научно-методическом уровне – между необходимостью системного подхода к разработке концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста и недостаточностью научно обоснованного методического обеспечения ее реализации.

Гипотеза исследования формулировалась следующим образом: граждане в возрасте от 50 до 70 лет могут успешно конкурировать на рынке тру-

[1] Например, в системе государственного и муниципального управления Минтрудом России официально введен институт наставничества, разработан и утвержден специальный методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе.

да и выполнять социально важную аксиологическую функцию – осуществлять передачу профессиональных знаний и социальных ценностей, если они получать дополнительные профессиональные знания и компетенции в какой-либо сфере. (В случае наставничества, например, им необходимо приобрести дополнительные профессиональные компетенции по педагогике и психологии). А для этого должна быть разработана общая концепция организации профессионального обучения граждан старшего возраста. Проверка данного предположения потребовала проведения исследования на основе междисциплинарного и комплексного подходов и использовании системного анализа зарубежных и отечественных источников, освещающих теоретический и практический опыт в сфере обучения взрослых лиц.

Обзор литературы

Взрослый человек в процессе профессионального обучения меняет свое видение мира, расширяет горизонты своих познаний в зависимости от условий, диктуемых современностью.

Теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых рассматривает андрагогика. Применительно к странам Западной и Восточной Европы S. Loeng выделяет пять подходов к пониманию предмета андрагогики и ее места в науке [1].

1. Андрагогика – одна из педагогических дисциплин.

2. Андрагогика – это интегративная наука, объединяющая социологию, психологию и антропологию.

3. Андрагогика – это независимая научная дисциплина со своей собственной научной структурой и предметом исследований, относящаяся наряду с педагогикой к наукам об общем образовании.

4. Андрагогика – самостоятельная научная дисциплина наряду с геронтагогикой и педагогикой (как самостоятельная научная дисциплина андрагогика впервые рассматривается немецким исследователем Францем Пёггелером в книге 1957 года «Einführung in die Andragogik»).

5. Амбициозный подход к андрагогике был предложен в Нидерландах в 1960-х годах профессором социальной педагогики Тонко Тярко тен Хаве, включавшим в образование взрослых и социальную работу. Такой взгляд на андрагогику, отмечает S. Loeng, а также введение термина «андрагология» привели к терминологической путанице, поэтому от данного подхода научное сообщество отказалось.

В 2018 году F. Benedetti была предложена итальянская образовательная модель онлайн-дидактики для взрослых в рамках конструктивизма и коннекционистской теории, призванной обеспечить баланс между автоно-

мией и социализацией личности в процессе обучения граждан старшего возраста [2].

Представитель румынской школы ученых в сфере обучения взрослых L. Postana в своих исследованиях делает акцент на изучение формирования профессионального прагматизма у взрослых, затрагивая аксиологические проблемы профессионального образования лиц данной категории и коллективистские начала советской педагогики [3, 4].

В 2020 году вышла работа J. Malach [5], в которой для обогащения андрагогической теории и практики проанализированы 26 этических кодексов обучения взрослых в странах Северной Америки, Европы, Австралии и Новой Зеландии в целях нахождения в данных источниках общих характеристик и нестандартных правил обучения лиц данной возрастной категории.

В продолжение изучения требований к преподавателям, работающим со взрослыми людьми, появилось исследование A. Pejatovic [6]. В нем анализируются компетенции, которыми должны обладать преподаватели, обучающие граждан старшего возраста. Таким преподавателям, пишет A. Pejatovic, необходимы, в частности, знания социальной психологии и особенностей поведения разновозрастных групп взрослых людей в образовательном процессе.

Применительно к теме нашего исследования интересна работа K. Bordonaro (2018), касающаяся практики академического библиотечного дела в обучении взрослых. Так, по мнению исследователя, пространство академической библиотеки может стать благоприятным фактором для обучения взрослых и будет способствовать их профессиональному образованию в силу быстрой доступности информации гражданам старшего возраста, уже имеющим необходимые учебные навыки и профессию [7].

В Чешской Республике в 2018 году M. Kryston и M. Sladkayova оценили уровни сформированности компетенций в сфере гражданского воспитания и активной гражданской позиции у взрослых чехов и словаков. Необходимость проведения данного исследования, подтвержденная международными документами ООН, ЮНЕСКО и Европейского союза, была вызвана политическими и социально-экономическими процессами, обусловившими распад Чехословакии на два соседних государства и последующее вхождение Чехии в Европейский союз [8].

Согласно трансформативной теории C. Carter, Lauren B. Solberg, Laurence M. Solberg взрослые учатся иначе, чем дети. Взрослые люди обладают иными психологическими и когнитивными ресурсами, и у них больше возможностей для получения образования. Более того, жизненный опыт граждан старшего возраста часто влияет на их профессиональный выбор

и дальнейшее профессиональное самоопределение [9]. Иными словами, в трансформативной теории акцент делается на жизненном опыте граждан старшего возраста и на обоснованности их мотивации к продолжению обучения в разных формах.

N. Note, F. de Backer, L. de Donder утверждают, что охват обучением граждан старшего возраста может играть новаторскую роль в обеспечении социального благополучия и в развитии местных сообществ, что благоприятно отразится на обществе в целом [10]. Исследователи полагают, что обучение граждан старшего возраста эффективно именно на уровне муниципального управления и конкретного муниципалитета, имеющего свои конкретные профессиональные запросы для этой категории людей.

По мнению С. А. Дмитриевой и Д. А. Гузаровой, обучение людей старшего возраста иностранным языкам позволяет формировать у лиц данной возрастной категории как продуктивные, так и перцептивные навыки [11].

Интересна успешная практика обучения взрослых в Нигерии [12] и Австрии [13]. E. A. Ajayi в качестве дидактического инструмента использует фольклорное пение африканских племен [12], а I. Cennamo, M. Kastner, P. Schlögl дают взрослым австрийцам начальные профессиональные знания и компетенции в сфере ландшафтного дизайна [13].

Анализ весьма немногочисленных зарубежных и отечественных источников показал, что в них исследуются лишь те или иные аспекты обучения взрослых, однако до сих пор не опубликованы работы, посвященные изучению организации профессионального обучения граждан старшего возраста с позиции системного подхода.

Методология, материалы и методы исследования

Мы выдвигаем предположение, что общая модель организации профессионального обучения граждан старшего возраста должна строиться согласно представленной ниже концепции (рис. 1).

Элемент I. Уточнение понятийного аппарата педагогики граждан старшего возраста.

В первую очередь следует определиться с понятийным аппаратом педагогики граждан старшего возраста. Начнем с понятия *герменевтика в педагогике* (греч. hermēneutikos – разъясняющий, растолковывающий). Оно означает и философский подход, и принцип научного исследования, требующий всестороннего, исторически осмысленного и глубокого понимания сущности воспитания и обучения.

Использование герменевтического принципа научного исследования дало возможность выделить в педагогике новые отрасли научного позна-

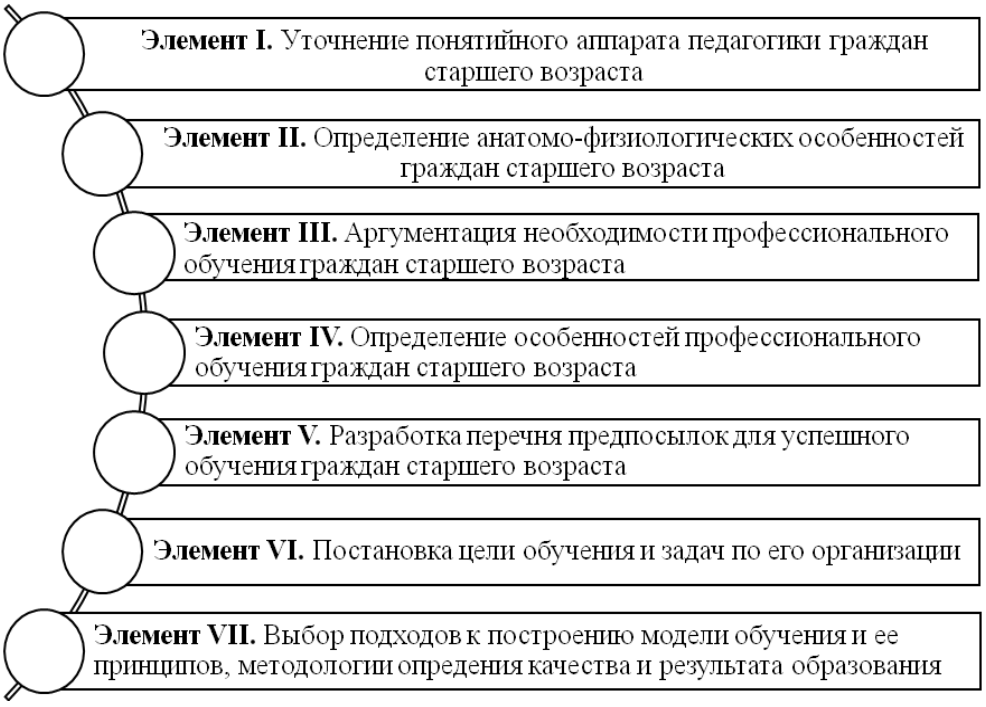

Рис. 1. Концепция модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста

Fig. 1. The concept of organisational model of professional training for senior citizens

ния в сфере обучения и воспитания человека в такие периоды его жизни, как взросление и старший возраст. Философский подход позволил сформулировать новые термины и определить особенности и закономерности воспитания и обучения граждан старшего возраста, а также выделить новый раздел педагогики – педагогику третьего возраста. Так, Б. М. Бим-Бад определяет педагогику взрослых как отрасль педагогической науки, изучающей закономерности воспитания, обучения, образования и самообразования взрослых людей в различных организационных формах, в которых осуществляется целенаправленная педагогическая деятельность [14]. Из предложенной дефиниции становится ясно, что педагогика взрослых есть часть педагогической науки, следовательно, как часть общего, она должна быть построена на принципах и закономерностях, общих для всей педагогической системы.

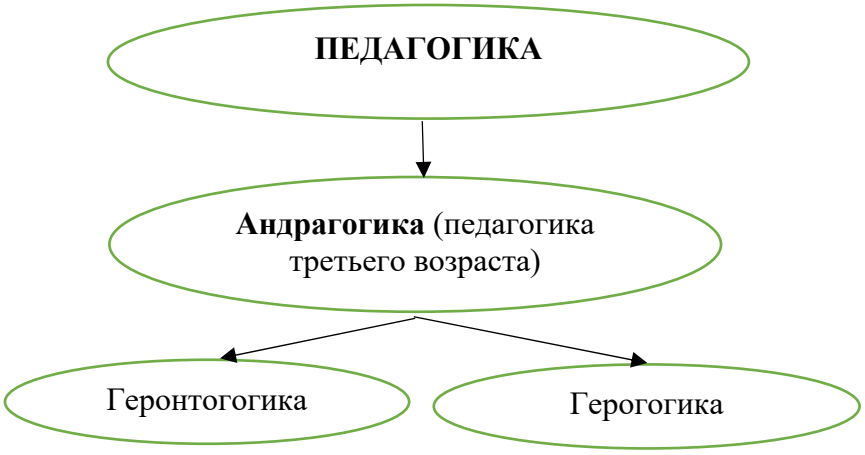

Рис. 2. Структура терминологического аппарата педагогики взрослых

Fig. 2. The structure of terminology apparatus of senior adult pedagogy

Как особый раздел педагогической науки, учитывающий образовательные интересы и возрастные особенности взрослого человека, педагогика взрослых предполагает создание профессиональных образовательных организаций, культурно-образовательных организаций, досуговых центров и организаций иных организационно-правовых форм в целях профессионального и иного обучения граждан старшего возраста. В России вопросами образования взрослых занимался соответствующий институт Российской академии образования, который в январе 2012 года был преобразован в ФГНУ «Институт культурологии образования». Это единственный в нашей стране академический институт, в котором занимаются проблемами образования, просвещения и обучения взрослых в современном развивающемся обществе и выявляются новые тенденции в обучении граждан старшего возраста.

Обратимся к термину *геронтогогика*. Он тоже обозначает часть педагогического научного знания. Геронтогогика – это раздел *андрагогики*, педагогической научной области, занимающейся изучением методов и закономерностей воспитания и обучения, переквалификации и социализации в новых условиях пожилых людей [15]. Можно сказать, что геронтогогика – это дидактика, наука об обучении и образовании взрослых людей. На наш взгляд, это открывает обширное поле для научных исследований в сфере педагогики третьего возраста, так как дидактика – это один из наиболее трудоемких и не изученных разделов педагогики третьего возраста.

В качестве синонима термина «андрагогика» употребляется термин *педагогика третьего возраста*. Педагогика третьего возраста рассматривается как раздел педагогической науки, разрабатывающей систему воспитания, обучения и развития людей предпенсионного и пенсионного возраста.

Оказывается, что пожилые люди тоже должны иметь свой возрастной стандарт модели поведения, основанный на социальных и несоциальных нормах и научно обоснованных принципах, отражающих возрастные особенности граждан старшего возраста. Этими вопросами занимается *герогогика* – наука о воспитании пожилых людей.

Как мы видим, анализ терминологического аппарата педагогики взрослых позволяет утверждать, что она оперирует понятиями, принадлежащими в том числе и к педагогике третьего возраста, охватывающей вопросы обучения, воспитания и развития лиц интересующей нас возрастной категории – граждан старшего возраста.

В целях облегчения восприятия терминологического аппарата педагогики взрослых мы представили его в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1

Терминологический аппарат педагогики взрослых

Table 1

Terminology apparatus of senior adult pedagogy

Термин	Определение
Герменевтика в педагогике	Философский подход и принцип научного исследования, направленные на всестороннее, исторически осмысленное понимание сущности воспитания и обучения
Андрагогика (синоним – педагогика третьего возраста)	Система воспитания, обучения и развития людей пенсионного возраста
Геронтогогика	Дидактика обучения взрослых, раскрывающая и развивающая принципы обучения взрослых разных возрастных групп и на разных этапах жизнедеятельности
Герогогика	Наука о воспитании пожилых и престарелых людей
Педагогика взрослых – это комплексное понятие, охватывающее основные отрасли педагогической науки	

Элемент II. Определение анатомо-физиологических особенностей граждан старшего возраста.

Человек старшего возраста по своим анатомо-физиологическим особенностям априори отличается от человека молодого или среднего возраста, и эти особенности не могут не оказывать влияния на успешность его профессионального обучения. Возникает закономерный вопрос: способны ли вообще граждане старшего возраста к эффективному профессиональному обучению и могут ли они свободно усваивать новые профессиональные знания? Ответить на этот вопрос позволяет междисциплинарный метод исследования, поскольку с его помощью можно обобщить данные ряда человековедческих наук.

Да, с возрастом многие функции организма человека постепенно ослабевают: снижаются зрение и слух; ухудшаются память и мышление; возникают трудности с восприятием новой информации; возникает система комплексов, обусловленных пониманием некоторого отставания от технического прогресса; имеются психологические деформации личности; появляются трудности физического характера и др.

Но, по утверждению психологов, сами способности к обучению у людей в возрасте от 20 до 60 лет существенно не изменяются. Люди, занятые умственным трудом, сохраняют эти способности значительно дольше. Как правило, возрастное снижение обучаемости связано с общим состоянием здоровья и энергией человека, с уменьшением объективной и субъективной потребности в новых профессиональных знаниях, а также с сужением круга возможностей для применения знаний, умений и навыков на практике и в социуме.

Элемент III. Аргументация необходимости профессионального обучения граждан старшего возраста.

Анализ педагогических практик показывает, что обучение может быть эффективно в том случае, если человек владеет навыками учебной деятельности, то есть если он умеет учиться, а для этого нужны соответствующие организационно-педагогические условия, а также преподаватель с высоким уровнем мотивации к образовательной деятельности.

Предпосылки успешного обучения граждан старшего возраста мы рассматриваем как третий элемент предложенной концепции. Известный американский психолог Карл Роджерс сформулировал общие психологические особенности людей, выступающие предпосылками успешного обучения (табл. 2).

Таблица 2

Психологические особенности человека, необходимые для успешного усвоения знаний и навыков, и влияние данных особенностей на процесс и результат обучения[1]

Table 2

Individual psychological characteristics, which are necessary for the successful assimilation of knowledge and skills, and the influence of these characteristics on the process and training outcome

Психологическая особенность	Влияние на процесс и/или результат обучения
Большой потенциал к обучению, заложенный природой	Требуются своевременное и полное раскрытие образовательного потенциала человека, создание необходимых организационных и педагогических условий для обучения и материальное обеспечение образовательного процесса
Результативность и эффективность обучения	Предмет обучения должен быть актуален для человека и способствовать раскрытию его потенциала в течение всей жизнедеятельности. В ходе обучения ничто не должно угрожать личности человека (его «Я»)
Вовлечение в процесс обучения, воспитания и развития всей личности человека	В ходе обучения человек приобретает умение самоорганизовываться и самостоятельно оценивать окружающую действительность
Обращение в процессе обучения к действиям, к социальному и профессиональному опыту	Деятельность является движущей силой в профессиональном и личностном развитии человека на протяжении всей жизни
Критическое мышление и объективная оценка реальности и окружающего мира	Самокритика и объективная самооценка способствуют развитию творческих способностей, повышению независимости и уверенности в себе, достижению успехов в профессиональной и социальной деятельности

Очевидно, что К. Роджерс рассматривал человека как ответственного участника процесса обучения и инициатора своего образования и развития на протяжении всей жизни.

[1] Цит. по: Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека // Academic.ru. Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/53834 (дата обращения: 06.09.2020). Карл Рэнсом Роджерс (1902–1987), американский психолог, один из создателей гуманистической психологии, считал, что тенденция к росту и развитию свойственна человеку от природы.

Элемент IV. Определение особенностей профессионального обучения граждан старшего возраста.

Основываясь на междисциплинарном и праксиологическом подходах к обучению взрослых лиц, мы выделили три основные особенности профессионального обучения граждан старшего возраста.

Во-первых, взрослый человек самостоятельно определяет выбор методов и технологий обучения, сам осуществляет планирование сроков обучения, а также несет полную ответственность за результаты и качество учебной деятельности и за реализацию себя в профессии.

Во-вторых, взрослый обучающийся более активно и мотивированно раскрывает свой образовательный и профессиональный потенциал в образовательном процессе.

В-третьих, преподаватель в профессиональном обучении граждан старшего возраста играет роль координатора этого процесса, то есть помощника, создающего условия и новые формы профессионального и социального взаимодействия в образовательной среде на основе медико-педагогических знаний о возрастных особенностях лиц данной категории.

Элемент V. Разработка перечня предпосылок для успешного обучения граждан старшего возраста.

Данные предпосылки подразделяются на исторические, социальные, педагогические и культурные и охватывают большой научный контент, поскольку организация профессионального обучения граждан старшего возраста носит междисциплинарный и комплексный характер.

Исторические предпосылки

Во-первых, эти предпосылки обусловлены потребностями государства в рабочей силе и резким снижением уровня рождаемости в стране. Демографы давно определили, что в обществе должно быть не менее 30 % детей в возрасте до 14 лет, тогда идет естественный процесс замещения рабочей силы, и государство не отягощено изысканием финансовых средств на выплату пенсий своим гражданам. Для поддержания этого демографического индекса необходимо, чтобы в каждой молодой семье было не менее 2–4 детей, обеспечивающих замещение и восполнение населения в стране. По данным Росстата за 2017–2019 годы в России отмечается сложная демографическая ситуация, вызванная естественной убылью населения, которая не компенсировалась миграционным притоком. В 2019 году численность родившихся в России была на 12 % ниже, чем в 2017 году, в то время как смертность снизилась только на 1,3 %[1].

[1] Демография России в графиках и таблицах – 2019 // KubDeneg.ru. Режим доступа: https://kubdeneg.ru/demografiya-rossii-v-grafikax-i-tablicax/ (дата обращения: 30.04.2020).

Во-вторых, в настоящее время производственные технологии настолько ушли вперед и настолько стремительно обновляются, и развиваются, что современный человек должен постоянно развиваться в профессиональном плане и все время осваивать новые компетенции. Однако, с точки зрения работодателя, человека предпенсионного и пенсионного возраста в ряде случаев необходимо отстранять от выполнения им трудовых функций, причем не в силу снижения его профессионализма, а в силу его физических возможностей (затрудняющих, например, работу на высоте, на горячем производстве, выполнение высокоточных работ и т. д.). Поэтому законодатели обсуждают в настоящее время инициативу профсоюзов о введении в Трудовой кодекс России должности «наставник в профессии».

Социальные предпосылки

Эти предпосылки обусловлены потребностями общества и в росте числа молодых трудовых ресурсов, и в продолжении трудовой деятельности граждан пожилого возраста. Потребность общества в продолжении трудовой деятельности граждан старшего возраста базируется на необходимости стабилизации на рынке труда и в сфере пенсионных накоплений и выплат. В рамках социальных предпосылок профессиональное обучение граждан старшего возраста включает в себя тезаурусный подход в силу открытости семантической структуры профессионального обучения старшего поколения, обусловленной этическими и культурными нормами и стандартами поведения общества в отношении старшего поколения.

С учетом социальных предпосылок мы в своем исследовании исходим из признания необходимости дальнейшего изучения образовательного и профессионального потенциала граждан старшего возраста [16].

Такая установка диктует важность комплексного подхода к организации профессионального обучения граждан старшего возраста, что связано с дополнительным профессиональным образованием и обучением и иными формальными и неформальными формами охвата образовательными услугами лиц старшего поколения.

Педагогические предпосылки

Данные предпосылки детерминированы не только потребностями общества, но и самой системой профессионального образования, поскольку встает закономерный вопрос о ее готовности работать с этой непростой категорией населения. Соответственно предстоит выяснить, какие должны быть использованы подходы, методы, технологии, формы обучения, какие организационно-педагогические условия, и, наконец, что представляет собой современная дидактика обучения граждан старшего возраста. Эти вопросы должны быть решены наукой и практикой в ближайшее время в рамках образовательной политики, проводимой государством, и потребности

общества в необходимости продления профессионального долголетия своих граждан.

Современные концепции в сфере профессионального обучения граждан старшего возраста гласят, что процесс образования человека должен продолжаться на протяжении всей жизни (*lifelong education*). Только в таком случае человек не отстанет от технологических и социальных изменений, сможет своевременно подготавливать себя к ним и как результат – полностью реализовывать свой образовательный и профессиональный потенциал в соответствии с мотивацией и состоянием здоровья на каждом этапе жизнедеятельности. Поэтому в педагогике и появился особый раздел – андрагогика. Позднее была предложена и андрагогическая модель организации обучения взрослых, предполагающая, что именно взрослый человек несет ответственность за определение области и направления обучения, но в этой модели не рассматривались особенности профессионального обучения граждан старшего возраста.

Культурные предпосылки

Эти предпосылки определялись на основе социально-ценностного подхода, позволяющего рассмотреть человека в системе ценностей личности и в системе ценностей общества, в котором происходит развитие человека, а также его социализация, включающая как отрицательный, так и положительный опыт, обусловленный преимущественно трудовой деятельностью. Именно в трудовой деятельности в полном объеме раскрывается человеческий капитал, включающий в себя коммуникации, а также культурные, нравственно-этические и социальные ценности [17, 18].

Мы разделяем утверждения Г. Е. Зборовского, что человеческий капитал перемещается с помощью механизма трансфера, под которым понимается комплекс знаний, умений, культурных достижений, коммуникационных навыков, накапливаемых человеком в процессе обучения и воспитания. Трансфер человеческого капитала может иметь также отрицательное значение в случае разрушения, исчезновения, обеднения накопленного человеческого капитала, который не развивается далее [19].

С культурологической точки зрения система ценностей личности обусловлена совокупностью терминальных и базовых ценностей, проявляющихся в поступках и повседневной модели поведения человека. Научные исследования в этом направлении, начиная с нулевых годов настоящего столетия, фиксируют устойчивую тенденцию появления в обществе новой формации человека: человека-потребителя [20, 21]. Это относится в основном к категории людей среднего и более молодого возраста. Что касается граждан пожилого возраста, получивших воспитание и образование в другой системе координат общественного развития, развития, ориентирован-

ного на социалистические отношения, то их система ценностей детерминирована общечеловеческими и коллективистскими ценностями.

Поэтому встает закономерный вопрос: «Какие ценности граждан старшего возраста могут тиражироваться и распространяться в качестве культурно-профессиональной ценности?» Вопрос многоаспектный и неоднозначный, требующий философского и научного осмысления.

Проблему ценностных ориентаций взрослой личности как необходимое условие личностного и профессионального роста, представляют положения андрагогики, раскрывающей особенности обучения взрослого как субъекта образовательного процесса, сравнительные характеристики педагогической и андрагогической моделей обучения [22, 23].

Например, в педагогической практике мы можем использовать медико-педагогический подход, рассматриваемый нами как деятельностный и ориентированный на развитие интегративного мышления специалиста и вовлечение его в разные виды деятельности, позволяющие формировать социально-профессиональные и ценностные ориентации и формы поведения, востребованные в социально-профессиональной сфере и увеличивающие продолжительность трудовой деятельности [24].

Элемент VI. Постановка цели обучения и задач по его организации.

Основная цель обучения граждан старшего возраста – это реализация идеи получения человеком образования в течение всей жизни, а для этого в государстве должны быть созданы соответствующие возрасту и профессиональному опыту граждан условия обучения для формирования новых компетенций.

Задачи организации профессионального обучения граждан старшего возраста таковы:

– выявить возможности для организации обучения граждан данной категории;

– определить специфику работы с ними;

– сформулировать государственную политику в этой сфере с определением источника финансирования.

Элемент VII. Выбор подходов к построению модели организации обучения и ее принципов, методологии определения качества и результата образования.

Обосновать модель организации профессионального обучения граждан старшего возраста и принципы ее функционирования нам позволил системный подход. Именно он дает результат тогда, когда требуется выявить интегративные свойства объекта, которые отнюдь не являются итогом простого суммирования свойств элементов, этот объект составляющих.

Комплексный метод исследования профессионального обучения взрослых людей в России и за рубежом позволил нам определить основные

подходы к построению концепции модели организации обучения граждан старшего возраста.

Исследуя современную модель организации профессионального обучения взрослых людей, мы рассматриваем ее с разных теоретических конструкций и предлагаем пять подходов к построению модели организации обучения граждан старшего возраста.

1. Праксиологический подход. Позволяет учитывать личностную ориентацию взрослого человека на профессиональную деятельность, на ее обновление и продолжение труда, и мотивацию к этой деятельности.

2. Тезаурусный подход. Его выбор обусловлен семантической открытостью структуры профессионального обучения граждан старшего возраста и выделением в ней предпенсионного и пенсионного возраста, а также этическими и культурными нормами и стандартами поведения общества в отношении старшего поколения в современных социо-экономических, культурных и политических условиях.

3. Компетентностный подход. Базируется на уровне знаний, умений, навыков и полученном опыте профессиональной деятельности человека. Позволяет раскрыть деловые и личностные качества человека посредством профессиональной деятельности. На методологии компетентностного подхода были сформулированы *основные принципы* организации профессионального обучения граждан старшего возраста: принцип социальной обусловленности; принцип непрерывности в профессиональном образовании взрослых; принцип социальной активности; принцип программно-целевого планирования; принцип витагенности; принцип интеграции; принцип методологического обоснования организации профессионального обучения граждан старшего возраста.

4. Междисциплинарный подход. Позволил нам выявить возрастные особенности граждан старшего возраста с позиции разных наук, а также проанализировать современные методы исследования характеристик человека.

5. Социально-ценностный подход. Предполагает непрерывное развитие образовательного и профессионального потенциала человека в течение всей жизни и осознание человеком себя в качестве особого вида ценности в профессиональной деятельности, имеющей положительный социальный эффект.

Переходя к обсуждению предлагаемой нами концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста, остановимся на определении термина «методология». Методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Что касается методологии педагогики, то В. И. Загвязинский определяет методологию педагоги-

ки как учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, то есть как учение о педагогическом познании [25].

В своем исследовании мы будем придерживаться в понимании термина «методология» позиции А. М. Новикова и Д. А. Новикова, согласно которой методология научной деятельности (методология научного исследования) принципиально не отличается от методологии любой другой человеческой деятельности. Методология также есть учение об организации деятельности [26].

Деятельность, направленная на получение нового результата, называется творчеством. Однако необходимо отметить, что деятельность может иметь репродуктивный, продуктивный и инновационный характер. Следовательно, получение профессионального обучения гражданами старшего возраста можно рассматривать и как новый результат в трудовой деятельности, и как творчество, проявленное на очередном этапе развития человека, а это требует оценки качества и результата образования.

Под методологией измерения знаний понимается получение объективных результатов на основе применения измерительных эталонов, методов измерений, способов обработки и интерпретации измерений, а также на основе выбора подходов к оценке этих результатов [27].

Под методологическими подходами к разработке концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста мы понимаем комплекс теорий, взглядов, идей, толкующих и объясняющих особенности данной модели.

На базе предлагаемой нами концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста можно разрабатывать конкретные программы профессионального обучения лиц этой возрастной категории иностранным языкам, кройке и шитью, бухгалтерскому делу, ландшафтному дизайну, библиотекарскому делу, цифровым технологиям в профессиональной деятельности и т. д.

Результаты исследования: обсуждение представленной концепции

Анализ зарубежных источников в сфере организации профессионального обучения граждан старшего возраста позволил определить несколько наиболее близких нам позиций.

M. Roessger, E. Roumell, P. Schlögl [28], авторы термина «андрагогическое обучение», указывают, что профессиональное обучение взрослых людей должно осуществляться с учетом их культуры, возраста, пола, уровня образования и вида профессиональной деятельности. Исследователи пишут,

что культурные ценности страны и способность государства удовлетворять основные потребности граждан старящего возраста влияют на успешность их обучения почти в 50 % случаев. Сторонников «андрагогического обучения» больше всего в западных странах среди взрослых с демографическими данными, обозначенными принципам Ноулза [28].

Концепция андрагогики М. Ш. Ноулза и ее основные положения об обучении взрослых исследуются в цифровую эпоху в рамках высшей школы J. P. Egan [29] делает вывод о том, что архетип Ноулза в обучении взрослых продолжает занимать видное место в исследованиях, посвященных сфере высшего образования. Согласно указанному архетипу цифровизация образования может быть эффективно использована в профессиональном обучении граждан старшего возраста. При этом необходимо разработать информационные технологии для поддержки обучения лиц данной возрастной категории, а также стимулировать их к саморегуляции в процессе профессионального обучения.

В России андрагогика используется в качестве научной основы для профессиональной подготовки специалистов в сфере информационной безопасности. Большую работу провели для этого А. Толстой и Н. Милославская (A. Tolstoy, N. Miloslavskaya). Они определили характеристики информационных систем, провели классификацию обучаемых по критериям взрослости и уточнили возможности применения основных положений андрагогики к образовательной системе, методам и технологиям профессионального обучения граждан старшего возраста [30]. На наш взгляд, этими исследователями сделан справедливый вывод о необходимости введения дисциплины «Андрагогика» в систему высшего образования в целях подготовки преподавателей для работы с обучающимися старшего возраста.

Проведенный нами обзор литературы позволил прийти к выводу, что в основе теории западноевропейского дополнительного профессионального образования для взрослых лежат приведенные ниже концепции.

1. Концепция «Обучение в течение всей жизни» (lifelong learning), то есть концепция непрерывного образования.
2. Концепция «Образование взрослых» (adult education).
3. Концепция «Продолженное образование» (continuing education).
4. Концепция «Возобновляемое образование» (recurrent education), включающая девять принципов образовательных систем будущего. Этими принципами являются адаптивность, контекстность, разнообразие, эффективность, равенство, участие, персонализация, качество, единство.
5. Концепция «Продолженное профессиональное образование» (continuing professional education). Данная концепция подразумевает повышение квалификации специалистов по своей основной профессии [31].

На практике западноевропейское дополнительное профессиональное образование характеризуется двумя основными особенностями:

– во-первых, высоким уровнем диверсификации его терминологии;

– во-вторых, гибким сочетанием форм и видов образования, определяющихся требованиями рынка труда к уровню квалификации специалистов.

С учетом первой особенности построение **первого элемента** концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста потребовало уточнения понятийного аппарата педагогики граждан старшего возраста. Проведенная работа показала, что данная отрасль педагогики является наукой междисциплинарной, предмет ее изучения охватывает вопросы психологии, социологии, экономики, медицины, физиологии, социологии труда, управления и ряда других научных направлений.

Второй и третий элементы концепции подтверждают и возможность, и необходимость обучения граждан старшего возраста, то есть лиц в возрасте 50–70 лет. Кроме того, эти элементы позволяют учитывать в конкретной модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста особенности состояния их здоровья, когнитивные особенности и особенности психологические, выступающие предпосылками успешного обучения, и подбирать эффективные образовательные программы, позволяющие лицам этой возрастной категории приносить пользу обществу и быть социально востребованными. В России сегодня имеются практики создания школ «серебряного возраста», однако они не нацелены на профессиональное обучение.

Четвертый элемент предлагаемой концепции – определение особенностей профессионального обучения граждан старшего возраста. Можно выделить три основные особенности профессионального обучения граждан старшего возраста, основываясь на междисциплинарном и праксиологическом подходах к обучению взрослых людей. Эти особенности указаны выше, в предыдущем разделе статьи.

С тем чтобы эти особенности дифференцировать, нужно было ответить на вопрос: «Чем же профессиональное обучение граждан старшего возраста отличается от обучения студентов, получающих профессиональное образование?»

Для ответа на этот вопрос в первую очередь следовало определить, что мы понимаем под профессиональным обучением граждан старшего возраста. В общем виде это организация образовательного процесса, позволяющая человеку данной возрастной категории получить дополнительные профессиональные компетенции в целях осуществления и продолжения своей активной трудовой деятельности.

В более узком и ориентированном на человека смысле под профессиональным обучением граждан старшего возраста следует понимать каче-

ственную организацию обучения этой категории взрослых лиц. Обучение на основе нормативно-правового механизма, включающего совокупность юридически урегулированных способов или приемов, а также алгоритмы, обязательные административно-распорядительные, организационные действия должностных лиц публичного управления, посредством которых органы государственного управления создают условия для реализации профессионального обучения граждан пожилого возраста [32].

При организации профессионального обучения граждан старшего возраста рекомендуется учитывать следующие особенности взрослых людей:

– они позиционируют осознанное отношение к процессу своего обучения и распределению образовательной нагрузки;

– имеют выраженную потребность в самостоятельности образовательной деятельности;

– показывают высокий уровень мотивации к освоению новых знаний и компетенций;

– предпочитают практическую направленность профессионального обучения;

– используют при обучении свой жизненный опыт, в том числе профессиональный и социальный – важный источник знаний;

– оказывают влияние на процесс профессионального обучения.

Обращаясь к науке педагогике, мы отмечаем междисциплинарный и комплексный характер исследований, посвященных обучению взрослого человека. Например, Б. Г. Ананьев в своем труде «Человек как предмет познания» писал о том, что особенностью современного научного развитая станет тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, к построению синтетических характеристик человеческого развития [33, с. 4]. Также он утверждал, что типология высшей нервной деятельности составляет самую общую основу таких наук, как психология, медицина и педагогика [там же, с. 8]. Жизненность научных суждений Б. Г. Ананьева доказало время, хотя они были высказаны еще в середине XX столетия.

Несмотря на свою консервативность, системы образования постоянно меняются в зависимости от социально-экономических условий, политической ситуации в стране, национальных целей и стратегий развития государства. Образование является базисом, обеспечивающим государство профессионалами в различных сферах деятельности, управленцами, политической элитой, электоратом и представителями гражданского общества, включая граждан старшего возраста [34]. Согласно выводам С. И. Змеева, взрослые люди хотят учиться, если они понимают необходимость обучения и видят возможности применить его результаты для улучшения своей деятельности [35].

Основные особенности профессионально обучения взрослых людей – граждан старшего возраста, которые мы выделяем и связываем с их активностями, приведены в табл. 3.

Таблица 3

Особенности профессионального обучения взрослых людей – граждан старшего возраста, обусловленные их активностями

Table 3

The peculiarities of professional training of adults – citizens of older age due to their activities

Активность	Особенность обучения
Стремление активно участвовать в профессиональном обучении в целях приобретения новых компетенций	Взрослые люди (граждане старшего возраста) привносят в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами
Наличие большого количества семейных и социальных обязанностей	Как правило, взрослые люди (граждане старшего) возраста учатся без отрыва от основной профессиональной деятельности.
Вариативная скорость освоения новых знаний и навыков	В работе со взрослыми людьми (гражданами старшего возраста) требуется уделять особое внимание индивидуализации обучения, способствующего повышению у человека самооценки и чувства собственного достоинства
Профессиональное обучение взрослых людей – граждан старшего возраста – требует уважительного отношения к ним и признания их профессиональных и социальных заслуг, что будет способствовать дальнейшей социализации и продуктивной трудовой деятельности	

Построение синтетических характеристик современного человека предпенсионного и пенсионного возраста затруднено вследствие несформированности научного междисциплинарного знания. Отсюда и сложность научного обоснования принципов, подходов и дидактического сопровождения профессионального обучения граждан старшего возраста на этапе современного развития государства и общества в условиях повсеместной цифровизации.

Синергетический подход (К. Майнцер) к организации профессионального обучения граждан старшего возраста предполагает, например, что физическая, социальная и ментальная реальность является нелинейной и

сложной, и врачи, педагоги и психологи должны научиться рассматривать человека как сложное нелинейное существо.

Так, проведенные в США еще в 1980-х годах исследования (*National Training Laboratories in Bethel, Maine*)[1] позволили обобщить данные относительно эффективности (среднего процента усвоения знаний) различных методов обучения взрослых, особо выделив практико-ориентированное обучение.

Более того, сейчас стоит вопрос о возможности признания цифры как дидактической единицы в современной системе образования. В настоящее время уже имеется проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения (авторы В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев). Цифровая дидактика – это отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Мы согласны с утверждением, предложенным учеными из ФИРО РАНХиГС, что термин «цифровая дидактика» носит условный характер и не должен пониматься буквально, поскольку предметом цифровой дидактики выступает деятельность человека (обучаемого, обучающего), а не функционирование цифровых образовательных средств. Это же относится и к термину «цифровой образовательный процесс» [36].

Пятый элемент концепции мы рассматриваем как предпосылки для успешного обучения граждан старшего возраста, что позволяет более подробно проанализировать этот вопрос. Эти предпосылки подразделяются на исторические, социальные, педагогические и культурные поскольку представители разных научных направлений имеют свои обоснованные точки зрения с позиции своего предмета изучения человека как субъекта познания, а организация профессионального обучения граждан старшего возраста носит междисциплинарный и комплексный характер.

Обратимся к **шестому элементу** предлагаемой концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста – постановке цели обучения и формулированию задач. Мы посчитали нужным включение в цели и задачи концепции модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста вопросы деятельности государства в этой сфере – принятие государственной политики по продолжению трудовой деятельности граждан предпенсионного и пенсионного возраста и создание условий для организации профессионального обучения граждан данной категории.

Седьмой элемент предлагаемой концепции предполагает деятельность по построению конкретных моделей профессионального обучения граждан старшего возраста по тем или иным специальностям. Эта деятель-

[1] Особенности обучения взрослых. Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом // HR-Лига. Режим доступа: https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=874 (дата обращения: 30.04.2020).

ность требует дидактического сопровождения, поскольку она предполагает выбор подходов к построению выбранной модели и ее принципов, выбор методов и средств для ее реализации и критериев оценки достигнутых результатов обучения.

Заключение

Вектор развития современного российского общества направлен на формирование социального государства, на защиту интересов и потребностей всех своих граждан. Это предполагает и удовлетворение потребностей граждан старшего возраста в профессиональном обучении.

Анализ литературы показал, что целостная модель профессионального обучения взрослых людей не разработана (и, соответственно, не реализуется) ни в России, ни за рубежом. Однако отдельные успешные практики говорят о плодотворности и эффективности этого направления работы с людьми третьего возраста.

Реализация на общероссийском уровне профессионального обучения граждан старшего возраста, на долю которых приходится более 1/5 населения нашей страны, позволит решить две важные для государства задачи.

Во-первых, наши 50–70-летние соотечественники выполняют в обществе социально важную аксиологическую функцию, в том числе и в процессе трудовой деятельности, и при надлежащем профессиональном обучении они смогут эффективнее передавать представителям молодого и среднего возраста свои профессиональные знания и социальные ценности.

Во-вторых, наличие в обществе предпосылок к тому, что пожилые люди станут в недалеком будущем необходимым ресурсом для отечественного рынка труда и жизнедеятельности общества как на макро-, так и на микроуровне, актуализирует необходимость разработки модели организации профессионального обучения граждан старшего возраста. Предлагаемая нами концепция построения такой модели позволит осуществлять с позиции системного подхода поиск наиболее эффективных форм организации профессионального обучения граждан старшего возраста и выработки государственной политики в этой сфере.

Список использованных источников

1. Loeng S. Various ways of understanding the concept of andragogy // Cogent Education. 2018. № 5 (1). Available from: https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2018.1496643 (date of access: 20.01.2020).

2. Benedetti F. Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for initial teacher education: the Italian university line model // Journal of

e-Learning and Knowledge Society. 2018. № 14 (2). P. 97–109. Available from: http://www.je-lks.com/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1510 (date of access: 17.02.2020).

3. Postana L. Adult education and some andragogical dimensions of higher education in the Republic of Moldova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 142. P. 127–132.

4. Postana L. Own values and common values in the education of adults: (reconception of spirit and identity and community behavior // The Fifth International Conference on Adult Education. Education for Values - Continuity and Context. Proceedings of the 5th International Conference on Adult Education (CIEA 2018), 2018. Iasi, Romania. Bologna, Italy: Editografica, 2018. P. 241–244.

5. Malach J. Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis // European journal for research on the education and learning of adults. 2020. № 11 (2). P. 199–217. Available from: http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.ojs841 (date of access: 17.02.2020).

6. Pejatović A. Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých? What competences should adult educators have? // Studia paedagogica. 2012. № 17 (1). P. 91–111.

7. Bordonaro K. Adult education and academic libraries // Information and Learning Sciences. 2018. Vol. 119 (7/8). P. 422–431. Avialable from: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2018-0030/full/html (date of access: 12.03.2020).

8. Kryston M., Sladkayova M. Citizenship education of adults – current state in Czech and Slovak republic // New trends and research challenges in pedagogy and andragogy. Proceedings of the International Scientific Conference on New Trends and Research Challenges in Pedagogy and Andragogy (NTRCPA). 2018. Prague, Czech Republic. Kraków, Poland: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2018. P. 125–133.

9. Carter C., Solberg Lauren B., Solberg Laurence M. Applying theories of adult learning in developing online programs in gerontology // Journal of adult and continuing education. 2017. № 23 (2). P. 197–205. Available from: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477971417721718 (date of access: 16.03.2020).

10. Note N., De Backer F., De Donder L. Novel Viewpoint on Andragogy: Enabling Moments of Community // Adult education quarterly. 2020. Available from: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620921361 (date of access: 08.04.2020).

11. Djumayeva S. A., Guzarova D. A. Andragogy – the theory and practice of education of adults // Современные инновации. 2017. № 5 (19). С. 53–54.

12. Ajayi E. A. The role of traditional folklore in facilitating adult learning in Nigeria // International Review of Education. 2019. № 65 (6). P. 859–877. Available from: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-019-09807-z (date of access: 14.04.2020).

13. Cennamo I., Kastner M., Schlögl P. Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case // European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 2020. № 11 (1). P. 91–107. Available from: http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela9204# (date of access: 16.04.2020).

14. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.

15. Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Пятигорск, 2004. 404 с.

16. Rezer T., Voronina L., Turgel I. Implementation of the Regulatory Mechanism for Developing the Educational Potential of Senior Citizens in Russia and Abroad // Advances in

Social Science, Education and Humanities Research, volume 392. Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019). Kurgan: Atlantis Press, 2019. P. 21–25. Available from: https://www.atlantis-press.com/proceedings/eses-19/125932085 (date of access: 20.05.2020).

17. Педагогика взрослых: организация профессионального обучения граждан старшего возраста: монография / Л. И. Воронина, Т. И. Касьянова, Т. Е. Радченко [и др.]; под общ. ред. Т. М. Резер. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 248 с.

18. Касьянова Т. И., Воронина Л. И., Резер Т. М. Образовательный потенциал российских граждан пожилого возраста // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 121–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-121-142

19. Зборовский Г. Е. Социальная общность людей «третьего возраста»: понятие, структура, функции // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (59). С. 9–19.

20. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. Екатеринбург: Сократ, 2005. 191 с.

21. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В., Бурмистрова А. С. Профессиональное образование и молодежь России. Сравнительное социологическое исследование (2000 и 2010 гг.). Москва: НИИРПО, 2012. 212 с.

22. Вылегжанина О. Е., Бавтрушева М. В. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2009. № 1. С. 141–144.

23. Гавриленко Е. Р. Андрагогические условия образования взрослых // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 2 (4). С. 29– 33.

24. Резер Т. М. Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании: монография. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 334 с.

25. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.

26. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

27. Томильцев А. В., Мальцев А. В. Методология измерения знаний в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. 2016. № 8–9 (204). С. 92–100.

28. Roessger K., Roumell E., Weese J. Rethinking andragogical assumptions in the global age: how preferences for andragogical learning vary across people and cultures // Studies in continuing education. 2020. Avialable from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0158037X.2020.1732335 (date of access: 04.05.2020).

29. Egan J. P. Twenty-first century andragogy: an analysis of Knowles's archetypal adult learner in the digital learning age // INTED2020 Proceedings. Proceedings of the 14th International Technology, Education and Development Conference, 2020. Valencia, Spain. Valencia, Spain: IATED, 2020. P. 257–261.

30. Tolstoy A., Miloslavskaya N. Andragogy as a Scientific Basis for Training Professionals in Information Security // Information Security Education. Education in Proactive Information Security. IFIP Advances in Information and Communication Technology, volume 557. Proceedings of the 12th IFIP WG 11.8 World Conference on Information Security Education, WISE 12, 2019. Lisbon, Portugal. Springer International Publishing, 2019. P. 72-85.

31. Динер А. А., Стурова И. С. Обзор зарубежного опыта в сфере дополнительного профессионального образования взрослых и пожилых людей // Экономика, профессия, бизнес. Раздел 2. Педагогические науки: профессиональное образование. 2016. № 1. С. 80–90.

32. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 228 с.

33. Резер Т. М., Воронина Л. И. Правовое обеспечение развития образовательного потенциала граждан пожилого возраста в России и за рубежом // Право и образование. 2020. № 1. С. 15–23.

34. Rezer T. Practice-Oriented Training as a Mechanism of Development of Professional Potential of Students of Higher Education in Russia and Abroad: Historical and Social aspect // Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 392. Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019). Kurgan: Atlantis Press, 2019. P. 41–46. Available from: https://www.atlantis-press.com/proceedings/eses-19/125932089 (date of access: 26.05.2020).

35. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография. Москва: Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 272 с.

36. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. Москва: Издательство «Перо», 2019. 72 с.

References

1. Loeng S. Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education* [Internet]. 2018 [cited 2020 Jan 20]; 5 (1). Available from: https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2018.1496643

2. Benedetti F. Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for initial teacher education: The Italian university line model. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* [Internet]. 2018 [cited 2020 Feb 17]; 14 (2): 97–109. Available from: http://www.je-lks.com/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1510

3. Postana L. Adult education and some andragogical dimensions of higher education in the Republic of Moldova. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences. Proceedings of the 4th International Conference on Adult Education;* 2014; Iasi, Romania. Vol. 142. Ed. by Vasile C. Elsevier; 2014. p. 127–132.

4. Postana L. Own values and common values in the education of adults: (Re)conception of spirit and identity and community behavior. In: *The Fifth International Conference on Adult Education. Education for Values – Continuity and Context. Proceedings of the 5th International Conference on Adult Education (CIEA 2018)*; 2018; Iasi, Romania. Ed. by Ungureanu R., Mocanu M. Bologna, Italy: Editografica; 2018. p. 241–244.

5. Malach J. Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [Internet]. 2020 [cited 2020 Feb 20]; 11 (2): 199–217. Available from: http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.ojs841

6. Pejatović A. Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých? What competences should adult educators have? *Studia Paedagogica*. 2012; 17 (1): 91–111.

7. Bordonaro K. Adult education and academic libraries. *Information and Learning Sciences* [Internet]. 2018 [cited 2020 Mar 12]; 119 (7/8): 422–431. Available from: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2018-0030/full/html

8. Kryston M., Sladkayova M. Citizenship education of adults – current state in Czech and Slovak republic. In: *New Trends and Research Challenges in Pedagogy and Andragogy. Proceedings of the International Scientific Conference on New Trends and Research Challenges in Pedagogy and Andragogy (NTRCPA)*; 2018; Prague, Czech Republic. Ed. by Tomczyk L., Ryk A., Prokop J. Kraków, Poland: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; 2018. p. 125–133.

9. Carter C., Solberg Lauren B., Solberg Laurence M. Applying theories of adult learning in developing online programs in gerontology. *Journal of Adult and Continuing Education* [Internet]. 2017 [cited 2020 Mar 16]; 23 (2): 197–205. Available from: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477971417721718

10. Note N., De Backer F., De Donder L. Novel viewpoint on andragogy: Enabling moments of community. *Adult Education Quarterly* [Internet]. 2020 [cited 2020 Apr 08]. Available from: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620921361

11. Djumayeva S. A., Guzarova D. A. Andragogy – the theory and practice of education of adults. *Sovremennye innovacii = Modern Innovations*. 2017; 5 (19): 53–54. (In Russ.)

12. Ajayi E. A. The role of traditional folklore in facilitating adult learning in Nigeria. *International Review of Education* [Internet]. 2019 [cited 2020 Apr 14]; 65 (6): 859–877. Available from: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-019-09807-z

13. Cennamo I., Kastner M., Schlögl P. Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: A telling case. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [Internet]. 2020 [cited 2020 Apr 16]; 11 (1): 91–107. Available from: http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela9204#

14. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' = Pedagogical encyclopedic dictionary. Moscow: Great Russian Encyclopedia; 2002. 527 p. (In Russ.)

15. Kicheva I. V. Obogashhenie pedagogicheskoj terminologii v 90-e gody XX veka = The enrichment of pedagogical terminology in the 1990s of the XX century. Pyatigorsk; 2004. 404 p. (In Russ.)

16. Rezer T., Voronina L., Turgel I. Implementation of the regulatory mechanism for developing the educational potential of senior citizens in Russia and abroad. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019)* [Internet]; 2019; Kurgan, Russia. Atlantis Press; 2019 [cited 2020 May 20]; p. 21–25. Available from: https://www.atlantis-press.com/proceedings/eses-19/125932085

17. Voronina L. I., Kasyanova, T. I., Radchenko T. E., Rezer T. M., Sinyakova M. G., Vladyko A. V., et al. Pedagogika vzroslyh: organizaciya professional'nogo obucheniya grazhdan starshego vozrasta = Adult pedagogy: Organisation of professional training for senior citizens. Ed. by Rezer T. M. Ekaterinburg: Ural University Publishing House; 2020. 248 p. (In Russ.)

18. Kasyanova T. I., Voronina L. I., Rezer T. M. Educational potential of Russian senior citizens. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (2): 121–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-121-142 (In Russ.)

19. Zborovskij G. E. Social'naya obshchnost' lyudej "tret'ego vozrasta": ponyatie, struktura, funkcii = Social community of people of the "third age": Concept, structure, functions. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = The Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2019; 2 (59): 9–19. (In Russ.)

20. Smirnov I. P., Tkachenko E. V. Novyj princip vospitanija: orientacija na interesy molodezhi = New principle of education: Orientation to the interests of youth. Ekaterinburg: Publishing House Sokrat; 2005. 184 p. (In Russ.)

21. Smirnov I. P., Tkachenko E. V., Burmistrova A. S. Professional'noe obrazovanie i molodezh' Rossii. Sravnitel'noe sociologicheskoe issledovanie (2000 i 2010 gg.) = Professional education and youth of Russia. Comparative sociological research (2000 and 2010). Moscow: Publishing House NIIRPO; 2012. 212 p. (In Russ.)

22. Vylegzhanina O. E., Bavtrusheva M. V. Sravnitel'nyj analiz pedagogicheskoj i andragogicheskoj modelej obucheniya = Comparative analysis of pedagogical and andragogical learning models. *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta = Journal of the Grodno State Medical University.* 2009; 1 (25): 141–144. (In Russ.)

23. Gavrilenko E. R. Andragogicheskie usloviya obrazovaniya vzroslyh = Andragogical conditions for adult education. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov = Scientific Support of a System of Advanced Training.* 2010; 2 (4): 29–33. (In Russ.)

24. Rezer T. M. Teorija i tehnologija podgotovki mediko-pedagogicheskih kadrov v srednem professional'nom obrazovanii = Theory and technology of training of medical and pedagogical personnel in secondary vocational education. Moscow: Publishing House VLADOS; 2007. 334 p. (In Russ.)

25. Zagvyazinskij V. I., Atakhanov R. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija = Methodology and methods of psychological and pedagogical research. Moscow: Publishing Centre Academia; 2005. 208 p. (In Russ.)

26. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologija = Methodology. Moscow: Publishing House SYNTEG; 2007. 668 p. (In Russ.)

27. Tomilcev A. V., Malcev A. V. Methodology for knowledge measurement in professional training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* 2016; 8–9 (204): 92–100. (In Russ.)

28. Roessger K., Roumell E., Weese J. Rethinking andragogical assumptions in the global age: How preferences for andragogical learning vary across people and cultures. *Studies in Continuing Education* [Internet]. 2020 [cited 2020 May 04]. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0158037X.2020.1732335

29. Egan J. P. Twenty-first century andragogy: An analysis of Knowles's archetypal adult learner in the digital learning age. In: *INTED2020 Proceedings. Proceedings of the 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED2020)*; 2020; Valencia, Spain. Valencia, Spain: IATED; 2020. p. 257–261.

30. Tolstoy A., Miloslavskaya N. Andragogy as a scientific basis for training professionals in information security. In: *Information Security Education. Education in Proactive Information Security. IFIP Advances in Information and Communication Technology, volume 557. Proceedings of the 12th IFIP WG 11.8 World Conference on Information Security Education, WISE 12*; 2019; Lisbon, Portugal. Ed. by Drevin L., Theocharidou M. Springer International Publishing; 2019. p. 72–85.

31. Diner A. A., Sturova I. S. Obzor zarubezhnogo opyta v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vzroslyh i pozhilyh lyudej = Review of foreign experience in the field of additional professional education for adults and the elderly. *Ekonomika, professiya, biznes. Razdel 2. Pedagogicheskie nauki: professional'noe obrazovanie. = Economics, Profession, Business. Section 2. Pedagogical Sciences: Professional Education.* 2016; 1: 80–90. (In Russ.)

32. Rezer T. M., Voronina L. I. Legal support for the development of the educational potential of senior citizens in Russia and abroad. *Pravo i obrazovanie = Law and Education.* 2020; 1: 15-23. (In Russ.)

33. Ananyev B. G. Chelovek kak predmet poznanija = Man as a subject of knowledge. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2001. 288 p. (In Russ.)

34. Rezer T. Practice-oriented training as a mechanism of development of professional potential of students of higher education in Russia and abroad: Historical and social aspect. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 392. Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019)* [Internet]; 2019 [cited 2020 May 26]; Kurgan, Russian Federation. Atlantis Press; p. 41–46. Available from: https://www.atlantis-press.com/proceedings/eses-19/125932089

35. Zmejov S. I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obuchenija vzroslyh = Andragogy: Fundamentals of theory, history and technology of adult learning. Moscow, Saratov: Publishing Houses PER SE, Aj Pi Jer Media; 2012. 272 p. (In Russ.)

36. Blinov V. I., Dulinov M. V., Esenina E. Y., Sergeev I. S. Proekt didakticheskoj koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovanija i obuchenija = Project of the didactic concept of digital professional education and training. Moscow: Publishing House Pero; 2019. 72 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Резер Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID R-1801–2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: t.m.rezer@urfu.ru

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

Статья поступила в редакцию 07.08.2020; принята в печать 10.02.2021.
Автор прочитала и одобрила окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Tatiana M. Rezer – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID R-1801–2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: t.m.rezer@urfu.ru

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

Received 07.08.2020; accepted for publication 10.02.2021.
The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378.4 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-43-78

КОНВЕРГЕНЦИЯ КОНЦЕПЦИЙ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО СОВЕРШЕНСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Л. М. Волосникова[1], В. И. Загвязинский[2], Е. А. Кукуев[3], Л. В. Федина[4], О. В. Огороднова[5]

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: [1]l.m.volosnikova@utmn.ru; [2]v.i.zagvyazinskij@utmn.ru; [3]e.a.kukuev@utmn.ru; [4]l.v.fedina@utmn.ru; [5]o.v.ogorodnova@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* В XXI веке, с одной стороны, наблюдается активное включение университетов в инклюзивные процессы, с другой – в системе высшего образования на фоне нарастающего разнообразия возникают новые виды неравенства. Процессы трансформации организационных культур университетов и их исследовательской повестки под влиянием инклюзии нуждаются в изучении.

Целью представленного в публикации изыскания является анализ конвергенции концепций академического и инклюзивного совершенства в зарубежных университетах мирового уровня, установление влияния данной конвергенции на их миссии, ценности, выраженные в официальных стратегиях, на исследовательскую повестку и инфраструктуру научных коллабораций.

Методология, методы и методики. Проведен контент-анализ трех стратегий ассоциаций университетов мирового уровня (Ассоциация американских колледжей и университетов, Ассоциация университетов Канады, Лига европейских исследовательских университетов), девяти стратегий развития университетов США и Канады, Евросоюза, Австралии. При помощи программного обеспечения VOSViewer осуществлен наукометрический анализ метаданных Web of Science.

Результаты и научная новизна. Исследование подтвердило конвергенцию ценностей академического превосходства и инклюзии в исследовательских университетах. Продемонстрировано, что концепция инклюзивного совершенства университета представляет собой обогащенную версию его академического совершенства и обозначает совокупность стратегий и практик вуза, направленных на достижение наилучших результатов в обучении, исследованиях и сервисе через поддержание разнообразия и инклюзивных процессов. Ведущие университеты мира активно включились в процесс формирования инклюзивной дружественной среды и услуг, доступных для всех субъектов образовательного процесса вне зависимости от их социального статуса и особенностей развития. Когда вузы достигают академических вершин, они осознают инклюзию как следующий уровень своего развития. В свою очередь, инклюзия становится фактором движения университета к академическому совершенству. Определены ключевые характеристики и противоречия конвергенции концепций инклюзивного и академического совершенства университетов. Описаны локальные модели инклюзивного совершенства учебных организаций высшей школы и контексты, влияющие на эти модели. Обозначены разрывы между образовательными политиками и исследовательскими повестками ведущих университетов. Выявлены кластеры международных исследований, посвященных инклюзивным процессам в высшем образовании.

Практическая значимость. Российские вузы, реализующие федеральную программу повышения международной конкурентоспособности на основе ценностей академического совершенства, развиваются в соответствии с глобальными трендами, поэтому модель инклюзивного совершенства университета может быть использована в практическом плане для внедрения инклюзивных стратегий и преодоления социального неравенства как внутри учебного заведения, так и за его пределами в рамках новой образовательной инициативы России по академическому лидерству.

Ключевые слова: конвергенция, академическое совершенство университета, инклюзивное высшее образование, инклюзивное совершенство университета, университеты мирового уровня.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Для цитирования: Волосникова Л. М., Загвязинский В. И., Кукуев Е. А., Федина Л. В., Огороднова О. В. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4. С. 43–78. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-43-78

THE CONVERGENCE OF THE CONCEPTS OF ACADEMIC AND INCLUSIVE EXCELLENCE AT RESEARCH UNIVERSITIES

L. M. Volosnikova[1], V. I. Zagvyazinskiy[2], E. A. Kukuev[3], L. V. Fedina[4], O. V. Ogorodnova[5]

University of Tyumen, Tyumen, Russia.
E-mail: [1]l.m.volosnikova@utmn.ru ; [2]v.i.zagvyazinskij@utmn.ru; [3]e.a.kukuev@utmn.ru; [4]l.v.fedina@utmn.ru; [5]o.v.ogorodnova@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* In the 21st century, there is an active involvement of universities in inclusive processes; however, against the backdrop of increasing diversity, new types of inequality arise in higher education. The processes of transformation of organisational cultures in universities and their research agenda under the influence of inclusion need to be studied.

The *aim* of the present research was to analyse the convergence of concepts of academic and inclusive excellence in foreign universities of the world level, the impact of convergence on their missions, the values expressed in official strategies, the research agenda and the infrastructure of scientific collaborations.

Methodology and research methods. The authors conducted a content analysis of three strategies of world-class University associations (the Association of American Colleges and Universities, the Association of Universities in Canada, the League of European Research Universities), nine strategies for the development of universities in the USA and Canada, the European Union, and Australia. A scientometric analysis of Web of Science metadata was performed using the VOSViewer software.

Results and scientific novelty. The current research confirms the convergence of values of academic excellence and inclusion in research universities. It is revealed that the concept of inclusive excellence of the university is an enriched version of its academic excellence and denotes a set of university strategies and practices aimed at achieving the best results in training, research and services through maintaining diversity and inclusive processes. The world's leading universities are actively involved in the process of creating an inclusive friendly environment and services, which are accessible to all members of the educational process, regardless of their social status and development characteristics. When universities reach academic heights, they recognise inclusion as the next level of their development. In turn, inclusion becomes a factor in the movement of the university towards academic excellence. The key characteristics and contradictions of the convergence of the concepts of inclusive and academic excellence of universities are identified. The local models of inclusive excellence of universities and the contexts, which influence these models, are described. The gaps between educational policies and research agendas of leading universities are revealed. The clusters of international studies on inclusive processes in higher education are highlighted.

Practical significance. Russian universities, which implement the federal programme for improvement of international competitiveness based on the values of academic excellence, are developing in accordance with global trends. Therefore, the model of inclusive excellence of the university can be used in practical terms to implement inclusive strategies and overcome social inequality both at the university and outside of it within the framework of a new educational initiative of Russia on academic leadership.

Keywords: convergence, academic excellence of the university, inclusive higher education, inclusive excellence of the university, world-class universities.

Acknowledgements. The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) in the framework of the research project No. 19-013-00373 A "Academic Mobility of Students with Disabilities in the Conditions of Higher Education Transformation".

For citation: Volosnikova L. M., Zagvyazinskiy V. I., Kukuev E. A., Fedina L. V., Ogorodnova O. V. The convergence of the concepts of academic and inclusive excellence at research universities. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 43–78. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-43-78

Введение

В XXI веке контингент сферы образования становится все более гетерогенным по этнической, расовой и конфессиональной принадлежности обучающихся, а также по состоянию их здоровья. Гетерогенность (разнообразие) в новой университетской парадигме является одновременно как ресурсом и ценностью, так и вызовом высшей школе. В докладе о человеческом развитии ООН (2019 год), опирающемся на глобальные исследования, говорится о том, что в высшем образовании сохраняются серьезные

барьеры для доступа к обучению, академического успеха и благополучия многих студентов из социально уязвимых групп, а в элитном секторе университетского обучения появляются и множатся новые виды образовательного неравенства[1]. Императив на внедрение в высшей школе инклюзивных и справедливых практик и поддержание высоких академических стандартов – дилемма целей, определяющая тему актуального дискурса об университете в XXI веке.

Рассматриваемая в статье научная проблема заключается в необходимости планомерного изучения процессов трансформации в ведущих университетах мира в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза предпринятой работы заключаются в том, что включение университетов в инклюзивные процессы и изменения в ценностях, организационных культурах и их исследовательских повестках взаимосвязаны.

Целью изыскания был анализ конвергенции концепций академического и инклюзивного совершенства университетов мирового уровня, установление влияния данной конвергенции на их миссии, ценности, выраженные в официальных стратегиях, на исследовательскую повестку и инфраструктуру научных коллабораций.

Критическое осмысление стратегий исследовательских университетов дает возможность рационально и продуктивно применять полученное знание для обогащения стратегии академического совершенства вузов в рамках новой инициативы России по созданию университетов – академических лидеров[2].

Обзор литературы

Указанная выше цель исследования определила задачи обзора литературы: анализ дискурса о совершенстве; выделение предпосылок возникновения концепции инклюзивного совершенства и ее влияния на деятельность университетов, в том числе на содержание их стратегических документов и исследовательскую повестку.

До недавнего времени центральное место в дискурсе об организации высшей школы постмодерна занимала модель исследовательского универ-

[1] За рамками уровня доходов и средних показателей сегодняшнего дня: неравенство в человеческом развитии в XXI веке. Доклад о человеческом развитии 2019 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_russian.pdf. С. 25–27.

[2] О мерах государственной поддержки российских образовательных организаций высшего образования в целях научного, технологического и кадрового обеспечения экономики и социальной сферы, повышения глобальной конкурентоспособности системы высшего образования и регионального развития. Проект постановления Правительства Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/PostPrav/PrGOV2020.pdf

ситета мирового уровня и связанная с ней концепция академического совершенства.

Совершенство как прототип некоего высшего стандарта, с которым соотносятся цели и результаты предпринимаемых человеком усилий, является привлекательной идеей на протяжении всей истории цивилизации. Исторически эта идея восходит к Аристотелю и Канту [1], а в последующем философском дискурсе совершенство предстает как идеальная картина мира, воображаемая модель, ожидающая реализации, альтернатива посредственности, этический и мирный способ выживания в конкурентном мире, процесс позитивных изменений [2].

Обосновывая неизбежность стратегии совершенства, R. Jahanbegloo утверждает: «Когда мы посмотрим на историю человеческих цивилизаций, мы обнаружим один фундаментальный факт: те, кто делал упор на развитие совершенства, выжили. Если у истории есть какой-то урок, чтобы научить нас, это следующее: совершенство – это цель, которую мы должны поставить перед собой. Превосходная жизнь – это средство и преобразующая сила, жизненный опыт, лежащий в основе диалога и взаимообогащения культур. Следовательно, чтобы сделать мир лучшим местом для жизни, мы должны лучше выполнять свою работу» [2, p. 179].

Инициативы высокопрофильного университетского превосходства с 1995 по 2017 год институционализированы в 28 странах Европы, Азии и Латинской Америки, а также в России [3].

Стратегия академического совершенства университета характеризуется стремлением к достижению наивысших результатов, таких как продвинутые исследования, востребованные выпускники, активное производство и передача знаний и технологий [4–6], а ее целью выступает вхождение в лигу университетов мирового уровня (в статусе исследовательского или глобального исследовательского университета).

Дж. Альбах и Д. Салми выделяют три группы показателей, делающих университет успешным:

1) высокая концентрация талантов;

2) значительные ресурсы, создающие условия для «питательной» учебной среды и проведения передовых исследований;

3) благоприятные особенности управления, которые поощряют развитие лидерских качеств, стратегическое видение, инновации и гибкость [5, с. 4].

H. Ouda и A. Khadri дополняют этот перечень характеристик университета мирового уровня следующими параметрами: интернациональный состав студентов и персонала, количественные показатели эффективности научной работы, показатели влияния на социально-экономическую среду путем активной исследовательской деятельности, показатели при-

влечения инвестиций из бизнеса и различных международных источников [7].

Маркерами академического совершенства являются высокие места в глобальных рейтингах университетов. В 2009 году опубликовано менее 20 научных статей на эту тему; в 2019 году таких публикаций в базе данных Scopus насчитывалось уже более 100. Несмотря на высокую критику, рейтинги воспринимаются многими университетами как конечный инструмент оценки академических и исследовательских результатов. По данным E. Hazelkorn, системы ранжирования университетов добились огромного прогресса в области определения качества за последнее десятилетие: в настоящее время они гораздо более информативны и удобны для пользователя, чем ранее. Тем не менее для их улучшения требуется еще большая работа [8].

На изменение понимания университетами политик совершенства существенно повлияли теории конвергенции. Под конвергенцией в экологии подразумевается совокупность механизмов и путей, обеспечивающих устойчивое развитие общества. Эти пути и механизмы защищают социальную справедливость и признают необходимость перераспределения ресурсов для устойчивости социума.

Серьезное воздействие на формирование модели инклюзивного совершенства университетов оказывает теория «следующей конвергенции» Майкла Спенса, где конвергенция заключает в себе социализацию рыночной системы, трансформацию управления и учебных сред на принципах социального партнерства, демократии, вовлечение сотрудников и студентов в процесс поддержания устойчивости и конкурентоспособности вуза и общества в целом [9].

Как соотносятся концепции академического и инклюзивного совершенства университета? C. Musil и A. Clayton-Pederson расценивают академическое совершенство как концепцию совершенства в узком смысле: оно представляет собой совокупность стратегий и практик университета, направленных на достижение наилучших результатов в обучении, исследованиях и сервисах. А инклюзивное совершенство, с точки зрения ученых, – это концепция совершенства в широком смысле, включающая совокупность стратегий и практик университета, направленных на достижение наилучших результатов в обучении, исследованиях и сервисе через поддержание разнообразия и инклюзию. Разнообразие, в свою очередь, понимается авторами как «совокупность индивидуальных и групповых/социальных различий, которые могут быть учтены в процессе обучения»; а инклюзия понимается как «активное, преднамеренное и постоянное взаимодействие с разнообразием для повышения качества процесса обучения и достижения

взаимодействия индивидов внутри систем и институтов» [10]. Таким образом, концепция инклюзивного совершенства есть обогащенная концепция академического совершенства, в которой разнообразие и инклюзия являются средствами для достижения цели.

Первая модель инклюзивного совершенства университета была разработана в 2005 году Американской ассоциацией колледжей и университетов (AAC&U). Одна из фундаментальных идей модели заключается в том, что ядро работы по достижению академических вершин составляют многообразие, инклюзивность и равноправие [10, p. 9]. Инклюзивное совершенство университета определяется как совокупность стратегий и практик, направленных на поддержание разнообразия. В рамках модели разнообразие и инклюзивность рассматриваются не как результат, а как процесс, направленный на улучшение обучения. Основополагающей для этой концепции является мысль о том, что разнообразие, справедливость и инклюзивность – неотъемлемые части образовательного опыта и успеха (академического, социального, личного) всех студентов, сотрудников и университета в целом [11]. В начале своей инициативы AAC&U выделила основные элементы инклюзивного совершенства университета: фокус на интеллектуальном и социальном развитии студентов; предложение наилучшего из возможных курса обучения для контекста, в котором осуществляется образование; целенаправленное развитие повышения качества обучения студентов и использование для этого организационных ресурсов (в организационном плане это означает создание среды, которая ставит перед каждым студентом задачу достижения высокого академического уровня, а перед каждым членом кампуса – внесение своего вклада в обучение и развитие знаний); внимание к культурным различиям, которые учащиеся привносят в образовательный опыт и которые усиливают сообщество; гостеприимное сообщество, которое вовлекает все свое разнообразие в служение студенческому и организационному обучению[1].

Предложенные AAC&U модель и система индикаторов значимо отразились на организационной культуре университетов США. В исследовании N. Kwak, S. Gavrila и F. Ramirez описаны наиболее важные преобразования в структуре университетов Соединенных Штатов Америки (236 университетов и 28 топ-университетов), которые в настоящее время демонстрируют высокий уровень приверженности ценностям инклюзивного образования [12].

Изменения парадигм восприятия мира, связанные с процессами глобализации, персонификации, разнообразия, гибридизации культурных феноменов породили новую волну дискурса о предназначении университета

[1] Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. 2005. Available from: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

и его трансформации [13–17]. Новая модель университета видится авторам публикаций как эффективная, гибкая и открытая корпорация, способная не только капитализировать знание, продвигать технологии, конкурировать в мировых рейтингах, но и быть ответственной за преодоление социального неравенства, служить социальной справедливости. [18–21].

Обзор литературы по обсуждаемым вопросам свидетельствует об изменениях не только в организационной культуре, но и в направлениях исследований. На основе анализа метаданных публикаций, индексируемых Scopus [22], Информационного центра образования (ERIC) и Web of Science (WoS) [23, 24], можно констатировать рост академического интереса к инклюзивному образованию и формирование международных научных коллабораций в данной тематике. К ключевым темам в области исследования инклюзивного образования за последние 25 лет относятся инклюзивное образование в университетах; подготовка педагогов и их отношение к инклюзивному образованию; обучение для включения и профессионального развития в инклюзивном образовании; практика и принципы инклюзивного образования.

Одновременно в университетах сохраняются серьезные барьеры для доступа и академического успеха значительного количества групп обучающихся: представителей коренных народов, студентов из семей с низким доходом, иммигрантским статусом, LGBT, жителей сельской местности [25–28]. Социально уязвимые студенты часто сталкиваются с расизмом и унижениями, дефицитом поддержки, социальной изоляцией и другими формами отчуждения, дискриминации и маргинализации в кампусах [28–30]. Установлены и описаны ограничения академической мобильности студентов с инвалидностью [31].

Исследования, доказывающие существование различных видов дискриминации в высшем образовании Канады, позволили в этой стране принять в 2017 году семь принципов инклюзивного совершенства в рамках миссии университетов по продвижению ценностей инклюзивности, равенства и разнообразия в институтских кампусах[1].

Ключевыми словами, описывающими канадскую концепцию инклюзивного совершенства университета, являются, кроме разнообразия, равенства и инклюзии, справедливость, поддержка, толерантность, процветание всех. Стремление университетов к инклюзивному совершенству определяется как активный процесс, посредством которого выявляются различия в опыте и достижениях студентов, преподавателей и сотрудни-

[1] Universities Canada Inclusive Excellence Principles [UCIEP], 2017. Available from: https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2017/10/equity-diversity-inclusion-principles-universities-canada-oct-2017.pdf

ков, с тем чтобы систематически устранять неравенство и обеспечивать всем членам сообщества возможность полноценного участия в жизни учреждения[1].

В российском дискурсе об исследовательских университетах, судя по числу научных статей, концепции академического и инклюзивного совершенства пока не восприняты: по состоянию на 17 ноября 2020 года количество публикаций с ключевыми словами «академическое совершенство» в РИНЦ равняется 2, «инклюзивное совершенство» – 1, «академическое лидерство» – 6.

Выявлен также дефицит работ о трансформациях в ведущих университетах мира под влиянием инклюзивных процессов и их включенности в исследовательскую повестку об инклюзивном образовании. Это обусловило цель, содержание и этапы предпринятого нами исследования.

Материалы, методы и этапы исследования

Изучение предпосылок и процессов конвергенции инклюзивного и академического совершенства позволило обозначить этапы изыскания.

Первый этап включал анализ стратегических документов, отражающих миссию, цели и ценности университетов мирового уровня, картирование данных мировой исследовательской повестки в области инклюзивного образования в университете. Исходя из того, что материалы представляют собой информационные массивы, методом работы был избран контент-анализ. Как метод концептуального анализа он позволяет структурировать текстовую информацию, выделяя ее формальные и содержательные компоненты. В. Ю. Литвинова отмечает: «Актуальность применения контент-анализа в педагогическом исследовании обусловлена тем, что, являясь самым технологичным из аналитических методов, он в наибольшей степени подходит для систематического мониторинга больших информационных потоков» [32]. Именно контент-анализ дал нам возможность выявить латентные контексты информации, почерпнутой из официальных документов университетов и их ассоциаций, на основе чего можно определить концептуальную направленность декларируемых положений инклюзивной политики в высшем образовании.

Программное обеспечение исследования включало SEO-анализ текста онлайн (https://istio.com) и VOSViewer версии 1.6.11.

Второй этап работы был направлен на поиск ответов на вопросы о взаимосвязи инклюзивной политики университетов мирового уровня с их

[1] Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. 2005. Available from: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

исследовательской повесткой. Посредством анализа публикаций, представленных в базе данных Web of Science Core Collection, мы выделили центры исследований инклюзивного образования. Для изучения совместных сетей исследователей и стран, а также интеллектуальной структуры этой области [33] применялось программное обеспечение VOSViewer версии 1.6.11.

Методология и обсуждение результатов первого этапа исследования

В качестве объекта изучения выступила организационная культура университетов мирового уровня; предметом стал процесс конвергенции концепций академического и инклюзивного совершенства университетов в их стратегиях. В рамках исследования был проведен контент-анализ трех стратегий ассоциаций университетов мирового уровня (Ассоциации университетов Канады (n = 97)[1], Лиги европейских исследовательских университетов (n = 27), Ассоциации американских колледжей и университетов (n = 1400)), а также девяти представленных на официальных сайтах вузов стратегий развития университетов США, Канады, Евросоюза и Австралии. Университеты выбирались по принципу соответствия параметрам АС (мировой рейтинг QS-2020/21) и географической представленности. Документы сообществ университетов анализировались на основе плотности ключевых слов. В соответствии с характером метода контент-анализа частота встречаемости конкретных слов в тексте интерпретировалась как уровень нагрузки на определенные категории. Так, различие в частотности использования определенных единиц текста (слов или категорий) позволило судить об имплицитной направленности документов. Контент-анализ стратегий развития университетов осуществлялся на основе выделенных дескрипторов в соответствии с теорией инклюзивного совершенства.

Как упоминалось выше, Ассоциация университетов Канады (Universities Canada) утвердила в 2017 году принципы инклюзивного совершенства и продолжает их развивать ради укрепления социальных идей равенства, разнообразия и включения (equity, diversity and inclusion (EDI)) в университетском сообществе. Одна из последних работ членов ассоциации Equity, diversity and inclusion at Canadian universities (2019) доказывает высокий уровень приверженности университетского сообщества этим идеям: «84 % университетов-респондентов используют инклюзивные принципы превосходства и более трех четвертей университетов прямо ссылаются на

[1] n – количество университетов, входящих в ассоциацию.

справедливость, разнообразие и включение в свои стратегические планы или документы долгосрочного планирования»[1].

При помощи контент-анализа документа установлены ключевые слова: EDI (равенство, разнообразие, включение) – 3,6 %, institution (учреждение) – 2 %, data (данные) – 1,7 %, senior (старший) – 1,4 %, survey (опрос) – 1,2 %, student (студент) – 1,1 %, diversity (разнообразие) – 1,1 %, leader (лидер) – 1 %. Данный перечень характеризует построенную на основе систематических и системных исследований (data, survey) инклюзивную направленность образовательной политики Ассоциации университетов Канады. Использование слова senior (1,4 %) и словосочетания senior leadership (высшее руководство) свидетельствует о понимании важности включенности в процессы изменения лидеров (leader (1 %)) образования на всех уровнях. Одинаковая частота слов student и diversity (по 1,1 %), а также их сопряженность, особенно в выражении diverse students, указывает на значимость тренда разнообразия в университетской среде.

Лига европейских исследовательских университетов (LERU) тоже позиционирует инклюзию в основе своего устройства. В манифесте LERU[2] заявлена европейская рамка данного процесса:

1) бенчмаркинг мирового опыта;

2) исследования в области инклюзии;

3) институционализация инклюзивной культуры;

4) выход в социальное пространство.

Ключевые слова данного документа: university (университет), diversity (разнообразие), research (исследование), student (студент), gender (пол), group (группа), equality (равенство), bias (предвзятость), woman (женщина), staff (персонал). Анализ демонстрирует: в качестве основной стратегии развития европейских университетов избрано разнообразие (diversity – 1,5 %), усиленное словосочетаниями super diversity, managing-diversity, stichting diversity, geodiversity, biodiversity. Особую значимость приобретает исследовательский фокус (research – 1,4 %). Субъекты образования (student, staff) и характеристики их социальной принадлежности (gender, group, woman) описываются через характеристики равенства (equality – 0,7 %) и отсутствия предвзятости (bias – также 0,7 %).

Стратегия Ассоциации американских колледжей и университетов (Association of American Colleges and Universities – AACU) выяснялась и уточ-

[1] Equity, diversity and inclusion at Canadian universities. 2019. Available from: https://www.univcan.ca/wp-con-tent/uploads/2019/11/Equity-diversity-and-inclusion-at-Canadian-universities-report-on-the-2019-national-survey-Nov-2019-1.pdf

[2] Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach. 2019. Available from: https://www.leru.org/files/LERU-EDI-paper_final.pdf

нялась на базе разработанного данным объединением в 2005 году документа Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions[1]. Его ключевые слова: excellence (совершенство), student (студент), inclusive (инклюзивный), campus (кампус), diversity (разнообразие), change (изменение), education (образование), organisational (организация), institution (учреждение), learn (обучение). Уровень понимания инклюзии в высшем образовании определяется устойчивым словосочетанием inclusive excellence: из примерно 2000 слов документа excellence является самым упоминаемым (2,3 %).

По частоте встречаемости в тексте документа между словами «совершенство» и «инклюзия» (1,7 %) находится «студент» (1,8 %). Видение разнообразия (diversity) субъектов в инклюзивном образовательном процессе (education – 1 %, learn – 0,7 %), предусматривающем изменения (change – 1,5 %), выступает определяющим посылом. При этом достаточное внимание уделяется организационным структурам в университете (campus – 1,7 %, organisational – 1 %, institution – 0,9 %).

Model of Inclusive Excellence (модель инклюзивного совершенства) технологична, поэтому выбрана нами в качестве инструмента оценки стратегий развития университетов мирового уровня. Критериями для анализа инклюзивных стратегий в данной модели являются:

– access and equity (доступность и справедливость);

– diversity in the formal and informal curriculum (разнообразие в формальном и неформальном куррикулуме);

– campus climate (кампус и межгрупповые отношения);

– student learning and development (обучение и развитие студентов).

– Перечисленные критерии были уточнены дескрипторами, выделенными в ходе анализа текстов стратегий ассоциаций университетов мирового уровня с учетом употребления в соответствующем контексте или словосочетаниях:

– доступность и справедливость: inclusion (инклюзия), diversity (разнообразие), research (исследование), excellence (совершенство), experience (опыт), force (сила), value (ценность), consultation (консультация), freedom (свобода), equality (равенство), individual (индивид), underrepresented (недопредставленность), social (общественный), change (изменение), accessibility (доступность);

– разнообразие в формальном и неформальном куррикулуме: university (университет), institutional (институциональный), policy (политика), strategic (стратегический), task (задача), research (исследование), innovations (инновации), infrastructure (инфраструктура), partnership (партнерство), curriculum

[1] Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. 2005. Available from: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

(учебный план), priority (приоритет), council (совет), network (сеть), vision (видение), transformative (трансформирующий), connect (связь), programme (программа), service (сервис), development (развитие), department (отдел);

– кампус и межгрупповые отношения: campus (кампус), faculty (факультет), school (школа), community (сообщество), support (поддержка), student (студент), belonging (принадлежность), staff (персонал), harassment (преследование), member (член), international (международный), respect (уважение);

– обучение и развитие студентов: academic (академический), education (образование), grant (грант), learn (обучение), teaching (преподавание), participatory (участие), recommendation (рекомендация), contribute (вклад), engage (вовлечение), admission (прием), team (команда), feedback (обратная связь), promote (продвижение).

Стратегия развития университета представляет собой документ, отражающий базовые позиции в философии его деятельности, ее целях и базовых ценностях. Роль и ответственность университетов мирового уровня в формировании перспектив и стратегий развития общества неизмеримо высока. «…Университеты имеют особую обязанность развивать и исполнять глубокое человеческое желание понять себя и мир, в котором мы живем и который наследуем, от мельчайшей элементарной частицы до размаха галактик», – отмечает D. G. Faust [34].

Для определения приверженности университетов мирового уровня идеям инклюзивного совершенства нами был проведен контент-анализ планов или стратегий развития девяти университетов, представляющих различные страны и входящих в мировой рейтинг QS-2020 (см. рис. 1):

1. Harvard University (Гарвардский университет) (QS-3)[1].
2. UCBerkeley (Университет Калифорнии) (QS-30)11[2].
3. University of Toronto (Университет Торонто) (QS-25)[3].
4. McGill University (Университет Макгилла) (QS-31)[4].

[1] University of Harvard, Boston, USA. Pursuing Excellence on a Foundation of Inclusion Harvard UniversityPresidential Task Forceon Inclusion and Belonging. Available from: https://inclusionandbelongingtaskforce.harvard.edu/files/inclu-sion/files/harvard_inclusion_belonging_task_force_final_report_full_web_180327.pdf

[2] UC Berkeley Undergraduate Student Diversity Project Outline r 2018. Available from:https://chancellor.berke-ley.edu/sites/default/files/uc_berkeley_undergraduate_student_diversity_project_outline.pdf

[3] University of Toronto Scarborough, Canada Inspiring Inclusive Excellence: A Strategic Vision for the University of Toronto Scarborough Available from:https://governingcouncil.utoronto.ca/sites/default/files/agenda-items/20200326_UTSCcac_03_0.pdf

[4] McGill University, Canada. Administrative Response to the Recommendations of the Principal's Task Force on Diver-sity, Excellence and Community Engagement (DECE) Available from: https://www.mcgill.ca/principal/files/princi-pal/ad_response_to_ptfdece_october_2012.pdf

5. University of Oxford (Университет Оксфорда) (QS-5)[1].

6. Imperial college of London (Королевский колледж Лондона) (QS-31)[2].

7. Victoria university Melbourne (Мельбурнский университет) (QS-41)[3].

8. University of New South Wales (Университет Нового ЮжногоУэльса) (QS-44)[4].

9. Australian National University (Австралийский Национальный Университет) (QS-31)18[5].

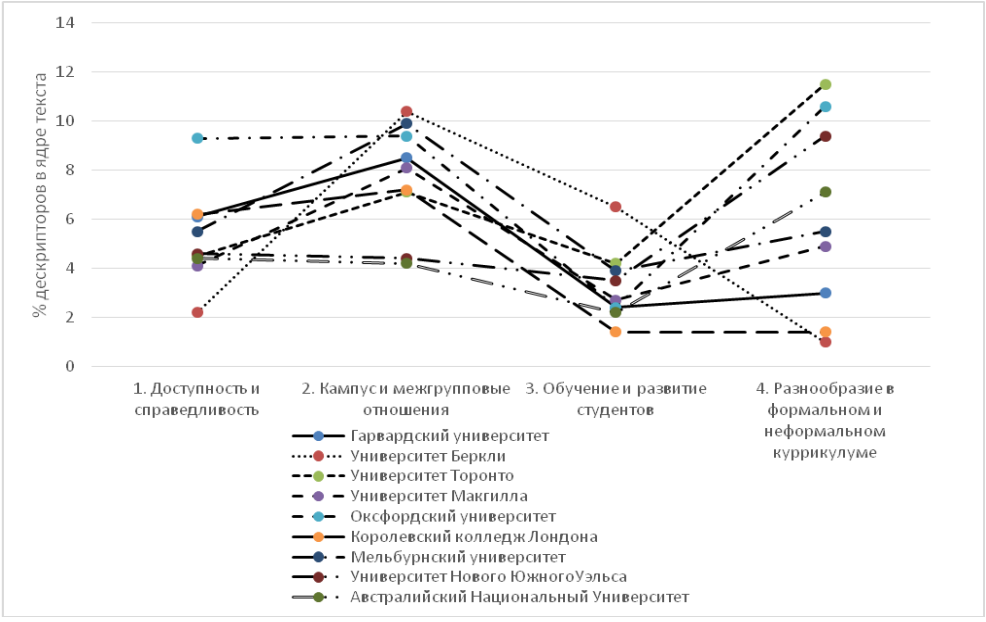

Рис. 1. Представленность компонентов модели инклюзивного совершенства в документах ведущих университетов (n = 9)

Fig. 1. The representation of Model of Inclusive Excellence components in the documents of world-class universities (n = 9)

[1] University of Oxford, GB Equality Policy, 2020. Available from: https://edu.admin.ox.ac.uk/files/equalitypolicy.pdf

[2] Imperial college of London, GB Inclusive excellence Equality, Diversity and Inclusion Strategy. Available from:https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/administration-and-support-services/equality/public/Imperial-EDI-Strategy-2018.pdf

[3] Victoria university Melbourne, Australia. Accessibility Action Plan for Students 2016-2020. Available from: https://www.vu.edu.au/sites/default/files/accessibility%20action%20plan%202016-2020.pdf

[4] University of New South Wales, Sidney, Ausrtralia UNSW 2025. Available from:https://www.unsw.edu.au/sites/de-fault/files/uploads/Strategic-Priorities-Paper.pdf

[5] Australian National University ANU Strategic Plan 2020-2023. Available from:https://www.anu.edu.au/files/re-view/ANU%20Strategic%20Plan%202020-2023_1.pdf

Полученные данные обнаруживают следующие тенденции:

1. Стратегии развития университетов мирового уровня отражают в текстах своих документов все компоненты выбранной нами модели инклюзивного совершенства. Не выявлено ни одного вуза из рассматриваемой группы университетов мирового уровня, в котором отсутствует представленность какой-либо составляющей модели, что свидетельствует об ее универсальности. Поскольку вузы отбирались и по географическому критерию, можно настаивать и на интернациональном характере модели.

Кроме того, университеты мирового уровня подчеркивают в собственной деятельности прямую связь «инклюзии» и «совершенства в образовании». Так, стратегические цели Harvard University (Гарвардский университет – 3-е место в рейтинге QS) сформулированы следующим образом: «Стремление к совершенству на основе инклюзии» (Pursuing Excellenceon a Foundation of Inclusion). University of Oxford (Университет Оксфорда) (5-е место в QS) декларирует: «Широкий спектр опыта, который приносят разнообразные сотрудники и студенты, укрепляет наши исследования и улучшает наше преподавание, и все для того, чтобы Оксфорд оставался ведущим мировым учебным заведением».

2. Зафиксирована неравномерная выраженность дескрипторов по анализируемым критериям. Наиболее выражены дескрипторы в ядре текстов по критерию «кампус и межгрупповые отношения» (в среднем 7,61 %), что указывает на явное акцентирование области отношений, общения и взаимодействия.

Особо ярко это проявляется в стратегии University of California, Berkeley (Университет Беркли, Калифорния). Наиболее часто встречающиеся слова в документе вуза отражают направленность его политики на поддержку корпоративности и благоприятного климата: студент (student) – 3,3 %, признание (admission) – 2,4 %, группа (group) – 2,1 %, кампус (campus) – 2 %, команда (team) – 1,8 %, общность (community) – 1,5 %. Университет позиционирует себя следующим образом: «…место, которое твердо привержено расширению возможностей получения образования, место, которое ставит молодых людей из всех слоев общества на путь успеха в их жизни и карьере, … место сочетания совершенства и доступности»[1].

Вместе с тем отмечается высокий уровень согласованности в стратегических документах разных университетов при описании этого критерия инклюзивного совершенства: все достаточно близко понимают его по содержанию и значению.

[1] UC Berkeley Undergraduate Student Diversity Project Outline r 2018. Available from:https://chancellor.berke-ley.edu/sites/default/files/uc_berkeley_undergraduate_student_diversity_project_outline.pdf

3. В меньшей степени в содержании документов представлены дескрипторы, описывающие критерий «обучение и развитие студентов» (в среднем 3,24 %). Очевидно, процессные (student learning) и результирующие (development) характеристики вторичны, они приобретают свой вид в зависимости от содержания первых трех критериев модели инклюзивного совершенства: принципов (access and equity), социального климата в кампусе, разнообразия в учебных планах. Полученные результаты могут свидетельствовать о развитии модели универсального дизайна в высшем образовании, которая снижает внимание к особенностям образовательного процесса определенной группы студентов, ориентируясь на создание гибких условий обучения «для всех» [35].

Гарвардский университет заявляет: «Академическое и профессиональное совершенство означает, что инициативы по продвижению разнообразия, инклюзивности и принадлежности должны начинаться с акцента на академическом и профессиональном процветании всех членов нашего университетского сообщества и заканчиваться этим же, а не формулироваться в основном как социальные проблемы»[1]. В частности, адаптивные учебные программы должны строиться с учетом индивидуальных интересов и потребностей студентов и ориентироваться на открытость образовательного пространства для всех студентов.

4. Самое большое расхождение между университетами обнаружено в описании и представленности в тексте стратегических документов по критерию «разнообразие в формальном и неформальном куррикулуме» – среднеквадратичное отклонение (вариативность) 3,9, в то время как по другим критериям оно составляет меньше двух единиц. В принципе, сама формулировка критерия предполагает разнообразие институциональных подходов при проектировании учебного процесса и куррикулума с учетом гетрогенности и значимости индивидуальных различий.

Так, Королевский колледж Лондона (King's College London – KCL), показывая высокий уровень академического совершенства (QS-31, WUR-10), в отношении инклюзии фиксирует в качестве главного управленческий аспект: «Мы будем интегрировать равенство, разнообразие и инклюзивность во все процессы управления». Именно «институциональная культура … влияет на нашу приверженность подлинному разнообразию и инклюзивности»[2].

[1] University of Harvard, Boston,USA. Pursuing Excellence on aFoundation of Inclusion Harvard UniversityPresiden-tial Task Forceon Inclusion and Belonging. Available from: https://inclusionandbelongingtaskforce.harvard.edu/files/in-clusion/files/harvard_inclusion_belonging_task_force_final_report_full_web_180327.pdf

[2] Imperial college of London, GB Inclusive excellence Equality, Diversity and Inclusion Strategy. Available from:https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/administration-and-support-services/equality/public/Imperial-EDI-Strategy-2018.pdf

5. В стратегиях университетов обращает на себя внимание факт широкого понимания инклюзии, выход за пределы посыла только к группам людей с инвалидностью, апеллирование к наличию национальных особенностей в понимании разнообразия. В частности, в университетах Австралии и Канады активно встречаются слова disabled (нетрудоспособный) (2 %) (при отсутствии данного понятия в документах Америки и Европы), indigenous (коренной) (1,1 %), что соответствует национальной политике этих государств: университеты привержены идее защиты и процветания коренных народов данных стран как национальном приоритете[1].

В стратегиях университетов США регулярно встречается устойчивое словосочетание «студенты из недопредставленных групп». Так, в рамках инициативы Департамента образования США Hispanic-Serving Institutions, направленной на процветание людей с латиноамериканским происхождением, Университет Беркли (Калифорния) выдвигает цель: «Предоставить анализ и рекомендации для поддержки целей университета, направленных на расширение разнообразия в студенческой среде и увеличение числа недопредставленных, имеющих низкий социально-экономический статус, и студентов, получающих высшее образование в первом поколении, а также получение университетом федерального статуса Hispanic-Serving Institution к 2028 году»[2]. Такой статус присваивается, если доля студентов латиноамериканского происхождения в университете составляет не менее 25 %.

В Европейских университетах описание разнообразия и инклюзии сопряжено с понятием gender (гендер) в соотношении с bias (предвзятость)[3].

6. Наиболее выраженные и сбалансированные модели инклюзивного совершенства установлены в University of Oxford (Университет Оксфорда, Великобритания) – 31,7 % дескрипторов в документе; University of Toronto (Университет Торонто, Канада) – 27,3 %; Victoria university Melbourne (Мельбурнский университет, Австралия) – 24,8 %.

В частности, University of Oxford (Университет Оксфорда, Великобритания) формулирует это следующим образом: «Университет понимает инклюзивность как институциональные и индивидуальные усилия и действия, направленные на создание среды и институциональной культуры, в которой каждый член чувствует, что его ценят, слушают и уважают, спо-

[1] Australian National University ANU Strategic Plan 2020–2023. Available from:https://www.anu.edu.au/files/re-view/ANU %20Strategic %20Plan %202020-2023_1.pdf

[2] UC Berkeley Undergraduate Student Diversity Project Outline r 2018. Available from:https://chancellor.berke-ley.edu/sites/default/files/uc_berkeley_undergraduate_student_diversity_project_outline.pdf. Available from: https://sites.ed.gov/his-panic-initiative/hispanic-serving-institutions-hsis

[3] Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach. 2019. Available from: https://www.leru.org/files/LERU-EDI-paper_final.pdf

собен быть самим собой и иметь возможность в полной мере участвовать в жизни университета»[1].

Таким образом, модель инклюзивного совершенства представлена во всех проанализированных концепциях университетов мирового уровня, но имеет свою национальную специфику.

Методология и обсуждение результатов второго этапа исследования

На втором этапе исследования проводился поиск ответов на вопросы о взаимосвязи инклюзивной политики университетов-лидеров с их исследовательской повесткой.

Инклюзивное совершенство является предметом исследований университетов мирового уровня. Анализ публикаций из базы данных Web of Science Core Collection позволил нам выделить центры исследований инклюзивного образования (мы исключили работы, связанные с неуниверситетским сектором). В соответствии с критериями инклюзивного совершенства были определены следующие поисковые дескрипторы:

1) inclusive education, или inclusive teaching, или inclusive learning ANDuniversity (уточнено по теме higher education);

2) inclusive education, или universal design, или diversity, или equality (уточнено по теме higher education).

Результаты поисковых запросов позволили получить достаточное количество необходимых документов: 372 + 4 762. Суммарно картированию данных были подвергнуты 5134 официальных текста. Намеренно анализировались все варианты документов, поскольку значимы как характер и содержание, так и общий объем исследовательских работ.

Визуализация библиометрических сетей осуществлялась в три этапа: нормализация, картографирование и кластеризация. Единицами анализа, которые были представлены на картах в виде круговых узлов [36], в зависимости от направленности поиска являлись публикации, авторы, страны, цитаты, журналы, ключевые слова или цитируемые ссылки.

Обзор публикаций, отобранных при помощи поисковых запросов, показал, что проблеме инклюзивного образования в системе высшего образования уделяется гораздо меньше внимания, чем инклюзии в школе и колледже. Из просмотренных 4 967 публикаций лишь 372 посвящены инклюзии в вузе.

Анализ ключевых слов в статьях (см. рис. 2) дает возможность выделить фронтиры исследовательской повестки в отношении инклюзивной высшей подготовки.

[1] University of Oxford, GB Equality Policy, 2020. Available from: https://edu.admin.ox.ac.uk/files/equalitypolicy.pdf

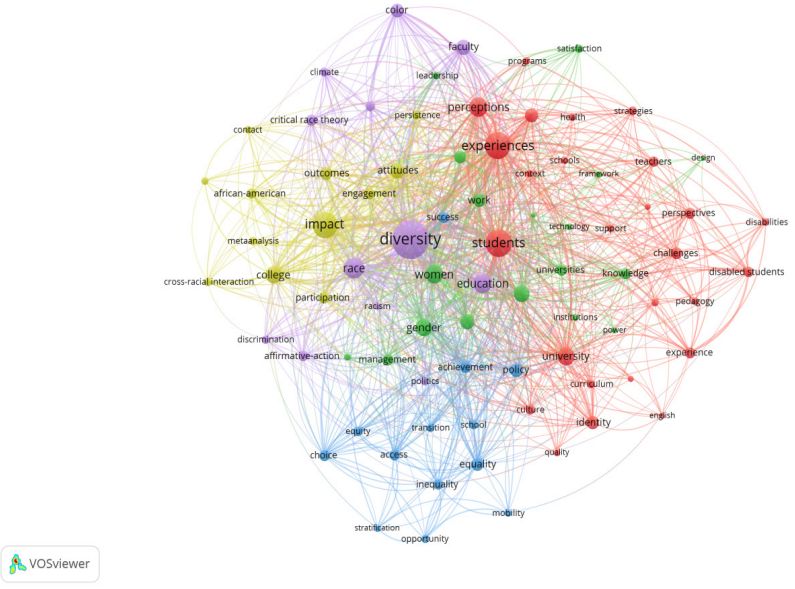

Рис. 2. Актуальные темы высшего инклюзивного образования

Примечание. В анализе учитывались ключевые слова, встречающиеся 25 или более раз (n = 82)

Fig. 2. Topical focus on inclusive higher education

Note. Only keywords co-occurring 25 or more times were considered in the analysis (n = 82)

Были обнаружены следующие тенденции:

1. В значительной части исследований затрагивается тематика разнообразия в высшем образовании. Ключевое слово diversity относится к группе самых востребованных и имеет наиболее сильные связи с другой лексикой, а частая представленность слов race, women, gender (5-е, 8-е и 11-е места в рейтинге соответственно) определяет тему разнообразия для исследований как ведущую. Данный факт соотносится с основными тенденциями, выделенными при анализе программных документов университетов мирового уровня.

2. Насыщенность и широта представленности дескрипторов, описывающих критерии «обучение и развитие студентов» и «разнообразие в формальном и неформальном куррикулуме» свидетельствуют о том, что интересы исследователей сосредоточены на организации обучения в университете и на том, как образовательная среда и куррикулум обеспечивают справедливость, доступность и разнообразие подготовки.

Результаты анализа публикационной активности показали, что ведущими в изучаемой области являются университеты, которые в рейтинге QS далеки от лидерских позиций (табл. 1). Более 50 % из этих университетов не входят в топ-100 рейтинга QS.

Таблица 1

Рейтинг университетов по количеству публикаций в области высшего инклюзивного образования в базе данных Web of Science

Table 1

Ranking of universities by number of publications on inclusive higher education in the database Web of Science

Университет	Страна	Документы/ публикации	Количество цитирований	Рейтинг университета QS
Университет Калифорнии (Лос-Анджелес)	США	56	1780	33
Университет Мичигана	США	49	2261	21
Университет Мэриленда	США	38	695	129
Университет Айовы	США	35	388	421–430
Университет Монаша	Австралия	35	393	60
Университет Дикина	Австралия	34	393	293
Университет Пенсильвании	США	34	764	93
Университет Миннесоты	США	34	524	163
Университет штата Огайо	США	27	428	86
Университет Западного Сиднея	Австралия	25	445	498
Университет Нью-Йорка	США	24	171	52
Университет Сиднея	Австралия	24	341	50
Университет Мельбурна	Австралия	24	219	41
Открытый университет	Великобритания	24	303	601+
		18	223	47
Университет Квинсленда	США	18	275	230
Университет Аризоны	США	17	183	161
Университет Ньюкасла	Великобритания	17	116	247
Мельбурнский королевский технологический институт	Австралия	12	52	262
		11	73	176
Университет Кертин	Австралия			
Технологический университет Сиднея	Австралия			

В нашей выборке самый высокий показатель имеет Университет Калифорнии (США), который находится на 33-м месте в QS. У Университета Оксфорда 13 публикаций, у Кембриджского – 8. Если учесть, что одним из ключевых показателей рейтинга QS является индекс цитирования на одного преподавателя, который отражает влияние вуза в области научных исследований, можно предположить, что исследования инклюзии не являются приоритетными для университетов мирового уровня. Такая ситуация может быть предположительно следствием феномена «академического капитализма», диктующего условия выбора перспективных тем научных работ. «Научные изобретения не станут достоянием общественности, если они не будут приносить доход создателю», – характеризует феномен Е. Неборский [18, с. 53].

Извлеченные нами данные демонстрируют неравномерность включения высшего инклюзивного образования в исследовательскую повестку университетов по всему миру. В число 20 вузов, наиболее активно занимающихся проблемами инклюзии в высшей школе, вошли учреждения трех стран: США, Австралии и Великобритании. Первые позиции занимают американские университеты, они же составляют 50 % вузов, входящих в топ-20. Итоги обзора научных публикаций, касающихся сферы общего инклюзивного образования, демонстрируют более сбалансированную картину: общая тенденция доминирования сохраняется, однако констатируется наличие несравнимо большего количества работ и включенность в тему авторов университетов разных стран и континентов [22]. Такая ситуация подчеркивает более высокую степень ригидности системы высшего образования, которая медленно теряет образ «башни из слоновой кости».

Вместе с тем имеющиеся исследования демонстрируют значительные изменения в организационных, инфраструктурных [12, 37], педагогических [38, 39] и психологических условиях [40–42] обучения в университете, стремящемся к инклюзивному и академическому совершенству своих базовых процессов. Однако исследовательская повестка в области инклюзии несистемна. Косвенно это подтверждает исследование D. Hernandez-Torrano, M. Somerton и J. Helmer: прорыв в инклюзии обеспечили не исследовательские планы университетов, а Саламанкская декларация 1994 года [22].

Подобная ситуация не уникальна – она проявляется в других сферах. В 2019 году C. Barra установил, что топ-10 публикаций университетов второго уровня демонстрируют наивысшую положительную корреляцию с инновациями в продуктах наукоемких секторов [43]. P. D'Este, P. Tang с соавторами отмечают, что не нашли «систематической положительной или отрицательной связи между научным совершенством и взаимодействием с промышленностью» [44].

Рейтинг QS, который формируется в том числе и на оценке доступности и открытости университета (доля иностранных студентов/преподавателей, лучшие условия для иностранных студентов/преподавателей), предполагает, что лучшими должны быть те, кто предлагает академически превосходное образование, отвечающее принципам справедливости и доступности. Знакомство с сайтами ведущих университетов, основными программными документами, миссией и целями, публикациями в области высшего инклюзивного образования подтверждает первую часть такого соответствия. Но опора лишь на обязательства перед обществом и следование законам, меняющим приоритеты в образовании, недостаточна. J. Mamraey называет это ловушкой соответствия: «Вузы, как правило, соответствуют общепризнанным институционализированным ценностям (например, академическому превосходству), и это повсеместное соблюдение ведет к однородности на местах, по крайней мере, в миссиях вузов» [45, p. 1241]. S. Razack, B. Hodges, Y. Steinert, M. Maguire также предупреждают об опасности прямой ориентации на превосходство и элитарность, ведущих к наличию «недопредставленных групп», т. е. к потере разнообразия [46]. A. Yogev отмечает, что «шесть крупных израильских университетов – пять обычных университетов и Технион – сильно разделены на три элитных института, стремящихся к академическому превосходству против трех “целевых университетов”, нацеленных на конкретные или периферийные группы населения» [47, p. 183].

Результаты исследований рисков, связанных с инклюзией в высшей школе, говорят об интернациональности этих проблем.

Рассмотрим транснациональные объединения исследований в области инклюзии.

Анализ коллабораций разных стран в изучении заявленной проблематики демонстрирует достаточно высокие показатели вовлеченности в нее отдельных ученых и университетов США, Испании, Англии, Австралии, Китая, Южной Африки, Бразилии и др. (см. рис. 3). Результаты этого анализа подтверждают, что интернационализация и интеграция образования является одной из ведущих идей, развивающихся на всем мировом пространстве.

В представленной на рис. 3 сети научных связей выделяются четыре крупных кластера:

1) США – Австралия – Канада – ЮАР;
2) Германия – Россия – Норвегия – Нидерланды;
3) Великобритания – Ирландия – Румыния;
4) Испания – Финляндия – Франция – Турция.

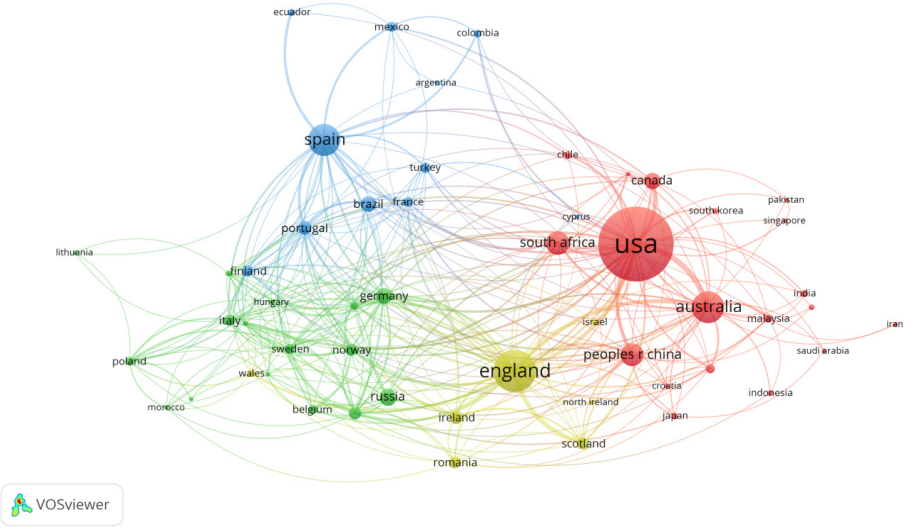

Рис. 3. Коллаборации между странами в сфере высшего инклюзивного образования

Примечание. Рассмотрены страны, представленные десятью или более публикациями (n = 53)

Fig. 3. Collaboration networks between the countries in the field of inclusive higher education

Note. Only countries with ten or more publications were considered in the analysis (n = 53)

Внимательное прочтение связей внутри кластеров показывает их преимущественную территориальную ограниченность. Научные исследования хоть и являются достоянием широкой общественности, по-прежнему сохраняют замкнутость на самих себе тематически и территориально. Подобную тенденцию вскрыли D. Hernández-Torrano, M. Somerton и J. Helmer, отмечая внешние границы как барьеры для исследований [22, p. 17]. Иными словами, сложившаяся сеть научных связей подтверждает неравномерный характер и качество исследования высшего инклюзивного образования в разных странах. I. Hardy доказывает наличие разнородного подхода к вопросам инклюзии в конкретных политических условиях [48]. Стратегия интересов, замкнутая на себе, не способствует развитию идей всеобщего равенства и доступности [18, 49].

По мнению некоторых авторов, интернационализация «как показатель академического превосходства» может служить «источником напряженности» [50], нести «сложность и противоречия» [51]. В частности, для выхода в

мировое пространство университету приходится ориентироваться на единый язык преподавания, и тогда «языкам меньшинств не всегда уделяется должное внимание в этом процессе» [50, p. 361].

На этом фоне происходит приращение фактов, подтверждающих возможность и необходимость конвергенции концепций инклюзивного и академического совершенства. Например, T. Makoelle и V. Kioko считают, что «инклюзивное образование может выступать драйвером поддержки обучения в целом» [52]. S. J. Peters и K. G. Engerrand показывают, как может поощряться академическое совершенство, увеличивающее одновременно справедливость в образовании одаренных студентов [53].

Существуют и уже описаны успешные проекты, сочетающие цели повышения академических достижений и расширения разнообразия. Обобщая результаты реализации проекта Rainbow, основанного на теории успешного интеллекта, R. J. Sternberg пришел к выводу, что развитие аналитических, творческих и практических способностей существенно повышает прогнозирование успеха образовательной организации и уменьшает различия в баллах среди представителей различных этнических групп [54].

Создание условий для организации справедливого образования, ориентированного на разнообразие, включает в себя «модель универсального дизайна», активно продвигаемую в современной высшей школе [35]. Идея разработки дизайна программы смешанной командой, изученная L. Zundans-Fraser и A. Bain, доказала свою эффективность [39].

Изыскания G. Lawrie, E. Marquis с соавторами доказывают необходимость общеинституционального подхода к реализации справедливости в обучении, который учитывает взаимодействие субъектов образования, действующих на разных институциональных уровнях [55]. Коллаборации и партнерство в инклюзивной высшей подготовке приобретают широкие масштабы [56]: многие университеты США, Великобритании, Канады и Австралии претворяют в жизнь педагогический принцип «студенты как партнеры», создающий условия для справедливого обучения [57]. F. Hattke и S. Blaschke, в свою очередь, убеждают, что разнообразие должно начинаться с команд лидеров университетов: «Чем разнообразнее команда топ-менеджеров с точки зрения множества дисциплин, тем больше вероятность того, что они добьются успеха университета в достижении высоких академических результатов» [58, p. 121].

Обсуждение результатов

Проведенное нами исследование позволило выделить следующие тенденции в процессе конвергенции инклюзивного и академического совершенства университета мирового уровня как основы стратегии вуза.

1. Концепция инклюзивного совершенства университета представляет собой обогащенную версию академического совершенства и означает совокупность стратегий и практик, призванных улучшить результаты обучения и исследований через поддержание разнообразия и инклюзию. Внедрение в практику данной концепции направлено на преодоление дихотомии качества и социального неравенства в образовании путем конвергенции ценностей академического совершенства университета и ценностей инклюзивного обучения. Таким образом, стратегии академического и инклюзивного совершенства не антагонисты, а обогащающие друг друга ресурсы университетов [59], выступающие в качестве предикторов конвергенции трех миссий высшей школы – исследовательской, образовательной и социальной.

2. Ключевая характеристика конвергенции инклюзивного и академического совершенства в современном университете – реализация идеи разнообразия, объединяющей исследовательскую повестку в данной области и основные положения стратегических документов вузов мирового уровня, где деятельность осуществляется с опорой на принципы справедливости и доступности.

3. Изучение стратегических документов ассоциаций университетов мира свидетельствует о том, что инклюзия заложена в основу образовательной политики лучших учебных заведений. При этом в Канаде и Евросоюзе внимание фокусируется на мониторинге и исследованиях как значимом компоненте объективизации и развития инклюзии в высшей школе. Ассоциация университетов США сформулировала критерии инклюзии, ориентация на которые обеспечивает движение университета к академическому совершенству.

4. Анализ стратегий развития университетов мирового уровня подтвердил наличие в документах каждого из них инклюзивного контекста. В стратегических декларациях акцентируется, прежде всего, область отношений, общения и взаимодействия. При этом инклюзия не сводится к включенности в процесс обучения только людей с инвалидностью, а понимается широко – с учетом гетерогенной социальной среды. Кроме того, университеты явно понимают прямую связь «инклюзии» и «совершенства в образовании», что отражается даже на уровне названий ключевых регламентирующих актов. Так, стратегические цели Гарвардского университета выражены в документе «Стремление к совершенству на основе инклюзии».

5. Современные исследования инклюзивного образования сосредоточены на изучении ситуации в общей школе. Лишь 1/10 часть публикаций посвящена проблемам вузов. Совокупность ключевых слов в этих немногочисленных статьях говорит о том, что наибольший интерес у ученых вызывают аспекты реализации разнообразия и способы учета интересов всех

групп студентов в кампусе. Констатируется неравномерность включения в исследовательскую повестку высшего инклюзивного образования университетов разных стран. Самыми активными в области изучения инклюзии являются университеты-лидеры США, Австралии и Великобритании. Кроме того, серьезных успехов в данной области добились Канада, Германия и Финляндия. Ряд разработанных и принятых в этих государствах документов может служить стратегическими ориентирами продвижения к инклюзивному совершенству образовательного пространства университетов. Путь к инклюзии лежит через ее включение в исследовательскую повестку вузов. Пока существует разрыв между их образовательной политикой и вовлеченностью в инклюзивную тематику.

6. Ограничения предпринятого нами исследования состоят в том, что выводы об организационных трансформациях в структурах вузов, происходящие под влиянием концепции инклюзивного совершенства, основаны на содержании стратегических документов университетских ассоциаций и лучших университетов мира. Эти тексты декларируют цели, миссию и намерения, но не отражают реальность. Тем не менее намерения являются предпосылками преобразования действительности. Продолжением нашего исследования станет анализ изменений в инфраструктуре и куррикулуме ведущих университетов мира.

Заключение

Напомним, что целью настоящей публикации было обсуждение конвергенции концепций академического и инклюзивного совершенства университетов мирового уровня, изучение влияния этого процесса на их миссии и ценности, выраженные в официальных стратегиях вузов, и на исследовательскую повестку и инфраструктуру научных коллабораций.

Проведенный контент-анализ массива научной литературы свидетельствует о конвергенции ценностей академического превосходства и инклюзии. Определены ключевые характеристики взаимопроникновения концепций инклюзивного и академического совершенства в исследовательских университетах. Описаны локальные модели инклюзивного совершенства университетов США, Канады, Евросоюза. Выявлен разрыв между образовательной политикой и исследовательской повесткой ведущих университетов. Обозначены кластеры международных исследований инклюзивных процессов в высшей школе.

Лучшие вузы мира активно включились в процесс формирования инклюзивной дружественной среды и услуг, доступных для всех студентов и сотрудников. Достигнув вершин академического олимпа, такие универси-

теты приблизились к осознанию инклюзии как инструмента, обеспечивающего переход на следующий уровень своего развития.

Российские высшие учебные заведения, реализующие программы развития в рамках федерального проекта усиления международной конкурентоспособности на основе ценностей академического совершенства, развиваются в соответствии с глобальными трендами. Поэтому универсальная модель инклюзивного совершенства университета может быть использована в отечественной практике при внедрении инклюзивных стратегий для преодоления социального неравенства как непосредственно в вузе, так и за его пределами в соответствии с претензией России на академическое лидерство.

Список использованных источников

1. Кант И. Метафизика нравов // Соч.: в 6 т. Москва, 1965. Т. 4. Ч. 2. С. 386–388.

2. Jahanbegloo R. The Pursuit of Excellence and the Role of Philosophy // Co-herencia. 2014. Vol. 10, № 20. P. 179–186. DOI: 10.17230/co-herencia.11.20.9

3. Liu Z., Moshi G. J., Awuor C. M. Sustainability and Indicators of Newly Formed World-Class Universities (NFWCUs) between 2010 and 2018: Empirical Analysis from the Rankings of ARWU, QSWUR and THEWUR // Sustainability. 2019. № 11. P. 2745. DOI: 10.3390/su11102745

4. Салми Д., Фрумин И. Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 5–45.

5. Альбах Ф. Дж., Салми Д. Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса. Москва: Весь мир, 2012. 382 с.

6. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. Т. 22 (1). С. 31–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-31-58

7. Ouda H., Khadri A. Strategic Approach for Developing World-Class Universities in Egypt // Journal of Education and Practice. 2015. Vol. 6, № 5. P. 125–145.

8. Hazelkorn E. Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence, 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2015. 304 p.

9. Спенс М. Следующая конвергенция: будущее экономического роста в мире, живущем на разных скоростях. Москва: Издательство института Гайдара, 2013. 336 с.

10. Clayton-Pedersen A. R., Musil C. M. Making Excellence Inclusive. A Framework for Embedding Diversity and Inclusion into Colleges and Universities' Academic Excellence Mission. 2009. Washington. DC: AAC&U. Available from: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/MEI.pdf (date of access: 27.05.2020).

11. Considine J. R., Mihalick J. E., Mogi-Hein Y. R., Penick-Parks M. W., Van Auken P. M. How Do You Achieve Inclusive Excellence in the Classroom? // Teaching and Learning, 2017. Vol. 151. P. 171–187. DOI: 10.1002/tl.20255

12. Kwak N., Gavrila S., Ramirez F. O. Enacting Diversity in American Higher Education. In: Christensen T., Gornitzka Å., Ramirez F. (eds) Universities as Agencies. Public Sector Organizations. Palgrave Macmillan, Cham. 2019. P. 209–228.

13. Ридингс Б. Университет в руинах. Москва: Высшая школа экономики, 2010. 304 с.

14. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. 2003. № 6 (15) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/?numid=15&article=723 (дата обращения: 03.04.2020).

15. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна. Москва; Санкт-Петербург: Институт экспериментальной социологии; Алетейя, 1998. 160 с.

16. Покровский Н. Е. Побочный продукт цивилизации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. 2005. № 4. С. 148–154.

17. Куренной В. А. Философия либерального образования: контексты // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 8–36. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-8-36

18. Богуславский М. В., Неборский Е. В., Неборская В. В., Сюткина И. С., Юшкова Л. А. Высшее образование в немецкой и русской традициях: коллективная монография. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. 284 с.

19. Емельянова И. Н., Волосникова Л. М. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 83–92. DOI: 10.15826/umpa.2018.01.008

20. Колесников А. С. Гуманитарные науки и университет в эпоху постмодерна // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2015. № 4 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnye-nauki-i-universitet-v-epohu-postmoderna (дата обращения: 27.05.2020).

21. Bleiklie I. Organizing higher education in a knowledge society // Higher Education. 2005. Vol. 49. P. 31–59. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-004-2913-7

22. Hernández-Torrano D., Somerton M., Helmer J. Mapping research on inclusive education since the Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years // International Journal of Inclusive Education. 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1747555

23. Mieghem A. V., Verschueren K., Petry K. and Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24, № 6. P. 675–689. DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012

24. Lombardi A., Gelbar N., Dukes L. L. III, Kowitt J., Wei Y., Madaus J., Lalor A. R., Faggella-Luby M. Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff // Journal of Diver-sity in Higher Education. 2018. Vol. 11, № 1. P. 34–50. DOI: 10.1037/dhe0000027

25. Brown R. Higher education and inequality // Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. 2018. Vol. 22, № 2. P. 37–43. DOI: 10.1080/13603108.2017.1375442

26. Bailey K. A. Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences // Ethnic and Racial Studies. 2016. Vol. 39, № 7. P. 1261–1279.

27. Corkum T. Where is queer? Migration experiences of sexual minority international students in Toronto. University of Toronto. 2015. 126 p.

28. Michalski J. H., Cunningham T., Henry J. The diversity challenge for higher education in Canada: The prospects and challenges of increased access and student success // Humboldt Journal of Social Relations. 2017. Vol. 39. P. 66–89.

29. Alon S. The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation // American Sociological Review. 2009. Vol. 74, № 5. P. 731–755. DOI: 10.1177/000312240907400503

30. Gauthreaux M. Towards shared understandings: An exploration of the literature on inclusive teaching and its implication for building Inclusive Excellence at UBC.

UBC: Sustainability Scholar, 2018. Available from: https://sustain.ubc.ca/sites/default/files/2018-36%20Inclusive%20teaching%20and%20its%20implication%20for%20building%20Inclusive%20Excellence%20at%20UBC.pdf (date of access: 27.05.2020).

31. Волосникова Л. М., Федина Л. В., Кукуев Е. А., Патрушева И. В., Огороднова О. В. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 26–43.

32. Литвинова В. Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике // Известия Южного федерального университета. 2006. № 9–2. С. 131–134.

33. Waltman L., van Eck N. J., Noyons E. C. M. A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks // Journal of Informetrics. 2010. Vol. 4, № 4. P. 629–635.

34. Faust D. G. The Role of the University in a Changing World. 2010. Available from: https://www.harvard.edu/president/speech/2010/role-university-changing-world (date of access: 27.05.2020).

35. Higbee J. L., Gof E. Pedagogy and Student Services for institutional transformation: Implementing Universal Design in Higher Education. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy (CRDEUL). USA: University of Minnesota General College, 2008. 496 p.

36. Van Eck N. J., Waltman L. Visualizing bibliometric networks // In: Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds.). Measuring scholarly impact: Methods and practice. Springer International Publishing, 2014. P. 285–320.

37. Moriña A., Morgado B. University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities // Journal of Further and Higher Education. 2018. Vol. 42, № 1 P. 13–23. DOI: 10.1080/0309877X.2016.1188900

38. Gibson S. When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19, № 8. P. 75–886. DOI: 10.1080/13603116.2015.1015177

39. Zundans-Fraser L., Bain A. The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2016. Vol. 20, № 2. P. 136–148. DOI: 10.1080/13603116.2015.1075610

40. Bronkema R. H., Bowman N. A. Close Campus Friendships and College Student Success // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2019. Vol. 21, № 3. P. 270–285. DOI: 10.1177/1521025117704200

41. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73

42. Moriña A., CarnereroF. Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review // International Journal of Disability, Development and Education. 2020 DOI: 10.1080/1034912X.2020.1749239

43. Barra Cr., Maietta O. W., Zotti R. Academic excellence, local knowledge spillovers and innovation in Europe // Regional Studies. 2019. Vol. 53, № 7. P. 1058–1069. DOI: 10.1080/00343404.2018.1540865

44. D'Este P., Tang P., Mahdi S., Neely A., Sánchez-Barrioluengo M. The pursuit of academic excellence and business engagement: is it irreconcilable? // Scientometrics. 2013. Vol. 95. P. 481–502. DOI: 10.1007/s11192-013-0955-2

45. Mampaey J. Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, № 7. P. 1241–1253. DOI: 10.1080/03075079.2016.1242566

46. Razack S., Hodges B., Steinert Y., Maguire M. Seeking inclusion in an exclusive process: discourses of medical school student selection // Medical Education. 2015. Vol. 49, № 1. P. 36–47. DOI: 10.1111/medu.12547

47. Yogev A. The Stratification of Israeli Universities: Implications for Higher Education Policy // Higher Education. 2000. Vol. 40, № 2. P. 183–201. Retrieved: May 29, 2020. Available from: www.jstor.org/stable/3448109 (date of access: 29.05.2020).

48. Hardy I., WoodcockS. Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19, № 2. P. 141–164. DOI: 10.1080/13603116.2014.908965

49. Dias D. Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19, № 2. P. 103–120. DOI: 10.1080/13603116.2013.788221

50. Garrett P., Gallego-Balsà L. International universities and implications of internationalisation for minority languages: views from university students in Catalonia and Wales // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2014. Vol. 35, № 4. P. 361–375. DOI: 10.1080/01434632.2013.874434

51. Leung W. H. M. Social Mobility via academic mobility: reconfigurations in class and gender identities among Asian scholars in the global north // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2017. Vol. 43, № 16. P. 2704–2719. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1314595

52. Makoelle T., Kioko V. Inclusivity: an exploratory study into learning and teaching experiences of disabled students at Winchester University // International Education Studies. 2014. Vol. 7, № 6. P. 106–116.

53. Peters S. J., Engerrand, K. G. Equity and Excellence: Proactive Efforts in the Identification of Underrepresented Students for Gifted and Talented Services // Gifted Child Quarterly. 2016. Vol. 60, № 3. P. 159–171. DOI: 10.1177/0016986216643165

54. Sternberg R. J. Increasing Academic Excellence and Enhancing Diversity Are Compatible Goals // Educational Policy. 2008. Vol. 22, №. 4. P. 487–514. DOI: 10.1177/0895904807310037

55. Lawrie G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qui M., Nomikoudis M., Roelofs F., van Dam L. Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature // Teaching & Learning Inquiry. 2017. Vol. 5, № 1. DOI: 10.20343/teachlearninqu.5.1.3

56. Mercer-Mapstone L., Dvorakova S. L., Matthews K., Abbot S., Cheng B., Felten P., Knorr K., Marquis E., Shammas R., Swaim K. A Systematic Literature Re-view of Students as Partners in Higher Education // International Journal for Students as Partners. 2017. Vol. 1, № 1. DOI: 10.15173/ijsap.v1i1.3119

57. O'Shea S. Equity and students as partners: The importance of inclusive relationships // International Journal for Students as Partners. 2018. Vol. 2, № 2, P. 16–20. DOI: 10.15173/ijsap.v2i2.3628

58. Hattke F., Blaschke S. Striving for excellence: the role of top management team diversity in universities // Team Performance Management. 2015. Vol. 21, № 3/4, P. 121–138. DOI: 10.1108/TPM-03-2014-0019

59. Kim S., Canfield J., Desrosiers P., Harley D. and Hunn V. Embracing inclusive excellence: Asian and Asian American college students // Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2019. Vol. 29, № 8. P. 1015–1025. DOI: 10.1080/10911359.2019.1647907

References

1. Kant I. Metafizika nravov = The metaphysics of morals. In 6 volumes. Vol. 4. Part. 2. Moscow, 1965. p. 386–388. (In Russ.)

2. Jahanbegloo R. The pursuit of excellence and the role of philosophy. *Co-herencia.* 2014; 10: 179–186. DOI: 10.17230/co-herencia.11.20.9

3. Liu Z., Moshi G. J., Awuor C. M. Sustainability and Indicators of Newly Formed World-Class Universities (NFWCUs) between 2010 and 2018: Empirical analysis from the rankings of ARWU, QSWUR and THEWUR. *Sustainability*. 2019; 11: 2745.

4. Salmi D., Froumin I. Russian universities in the world competition. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2007; 3: 5–45. (In Russ.)

5. Altbach P. G., Salmi D. Doroga a akademicheskomu sovershenstvu. Stanovlenie is-sledovatel'skih universitetov mirovogo klassa = The road to academic excellence: The making of world-class research universities. Moscow: Publishing House Ves' mir; 2012. 362 p. (In Russ.)

6. Antonova N. L., Sushchenko A. D., Popova N. G. Soft power of higher education as a global leadership factor. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (1): 31–58. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-31-58 (In Russ.)

7. Ouda H., Khadri A. Strategic approach for developing world-class universities in Egypt. *Journal of Education and Practice*. 2015; 6 (5): 125–145.

8. Hazelkorn E. Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence [Internet]. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan; 2015. 304 p.

9. Spence M. Sledujushhaja konvergencija: budushhee jekonomicheskogo rosta v mire, zhivushhem na raznyh skorostjah = The next convergence: The future of economic growth in a multispeed world. Moscow: The Gaidar Institute Publishing House; 2013. 336 p. (In Russ.)

10. Clayton-Pedersen A. R., Musil C. M. Making excellence inclusive. A framework for embedding diversity and inclusion into colleges and universities' academic excellence mission [Internet]. Washington, DC: AAC&U; 2009 [cited 2020 May 27]. Available from: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/MEI.pdf

11. Considine J. R., Mihalick J. E., Mogi-Hein Y. R., Penick-Parks M. W., Van Auken P. M. How do you achieve inclusive excellence in the classroom? *Teaching and Learning*. 2017: 151; 171–187. DOI: 10.1002/tl.20255

12. Kwak N., Gavrila S., Ramirez F. O. Enacting diversity in American higher education. In: Christensen T., Gornitzka Å., Ramirez F. (eds). Universities as agencies. Public sector organizations. Cham: Palgrave Macmillan; 2019. p. 209–228.

13. Readings B. Universitet v ruinah = The university in ruins. Moscow: Publishing House Higher School of Economics; 2010. 304 p. (In Russ.)

14. Derrida J. The university through the eyes of its pets. *Otechestvennye zapiski = Annals of the Fatherland* [Internet]. 2003 [cited 2020 May 27]; 6 (15). Available from: http://www.strana-oz.ru/?numid=15&article=723 (In Russ.)

15. Lyotard J.-F. Sostojanie postmoderna = The postmodern condition. Moscow; St. Petersburg: Institute of Experimental Sociology; Aleteia; 1998. 160 p. (In Russ.)

16. Pokrovsky N. E. By-product of civilization: Universities in the face of radical change. *Obshhestvennye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Contemporary World*. 2005; 4: 148–154. (In Russ.)

17. Kurennoy V. Philosophy of liberal education: The contexts. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2020; 2: 8–36. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-8-36 (In Russ.)

18. Boguslavsky M. V., Neborsky E. V., Neborskaya V. V., Syutkina I. S., Yushkova L. A.. Vysshee obrazovanie v nemeckoj i russkoj tradicijah = Higher education in German and Russian traditions. Izhevsk: Institute of Computer Research; 2016. 284 p. (In Russ.)

19. Emelyanova I. N., Volosnikova L. M. Functions of modern universities: Comparative analysis of missions of international and national institutions. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22 (1): 83–92. DOI: https://doi.org/10.15826/umpa.2018.01.008 (In Russ.)

20. Kolesnikov A. S. Humanities and the university of the postmodern era. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofija. Konfliktologija = Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies* [Internet]. 2015 [cited 2020 May 27]; 31 (4): 41–47. Available from: https://philosophyjournal.spbu.ru/article/view/2784 (In Russ.)

21. Bleiklie I. Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*. 2005; 49: 31–59. DOI: 10.1007/s10734-004-2913-7

22. Hernández-Torrano D., Somerton M., Helmer J. Mapping research on inclusive education since the Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1747555

23. Mieghem A. V., Verschueren K., Petry K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*. 2020; 24 (6): 675–689. DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012

24. Lombardi A., Gelbar N., Dukes LL III, Kowitt J., Wei Y., Madaus J., Lalor A. R., Faggella-Luby M. Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2018; 11 (1): 34–50. DOI: 10.1037/dhe0000027

25. Brown R. Higher education and inequality. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2018; 22 (2): 37–43. DOI: 10.1080/13603108.2017.1375442

26. Bailey K. A. Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial Studies*. 2016; 39 (7): 1261–1279.

27. Corkum T. Where is queer? Migration experiences of sexual minority international students in Toronto. University of Toronto; 2015. 126 p.

28. Michalski J. H., Cunningham T., Henry J. The diversity challenge for higher education in Canada: The prospects and challenges of increased access and student success. *Humboldt Journal of Social Relations*. 2017; 39: 66–89.

29. Alon S. The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*. 2009; 74 (5): 731–755. DOI: 10.1177/000312240907400503

30. Gautreaux M. Towards shared understandings: An exploration of the literature on inclusive teaching and its implication for building Inclusive Excellence at UBC [Internet]. UBC: Sustainability Scholar; 2018 [cited 2020 May 27]. Available from: https://sustain.ubc.ca/sites/default/files/2018-36%20Inclusive%20teaching%20and%20its%20implication%20for%20building%20Inclusive%20Excellence%20at%20UBC.pdf

31. Volosnikova L. M., Fedina L. V., Kukuev E. A., Patrusheva I. V., Ogorodnova O. V. Academic mobility for everyone: Between vision and reality. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological-Educational Studies*. 2019; 11 (3), 26–43. DOI: 10.17759/psyedu.2019110303 (In Russ.)

32. Litvinova V. Yu. Methodology for developing content analysis techniques and its application in pedagogical diagnostics. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta = Proceedings of Southern Federal University*. 2006; 9 (2): 131–134. (In Russ.)

33. Waltman L., van Eck N. Jan, Noyons E. C. M. A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of Informetrics*. 2010; 4 (4): 629–635.

34. Faust D. G. The role of the university in a changing world [Internet]. 2010 [cited 2020 May 27]. Available from: https://www.harvard.edu/president/speech/2010/role-university-chang-ing-world

35. Higbee J. L., Gof E. Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy (CRDEUL). University of Minnesota General College; 2008. 496 p.

36. Van Eck N. J., Waltman L. Visualizing bibliometric networks. In: Y. Ding, R. Rousseau, D. Wolfram (eds.). Measuring scholarly impact: Methods and practice. Springer International Publishing; 2014. p. 285–320.

37. Moriña A., Morgado B. University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: Listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*. 2018; 42 (1): 13–23. DOI: 10.1080/0309877X.2016.1188900

38. Gibson S. When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*. 2015; 19 (8): 875–886. DOI: 10.1080/13603116.2015.1015177

39. Zundans-Fraser L., Bain A. The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20 (2): 136–148. DOI: 10.1080/13603116.2015.1075610

40. Bronkema R. H., Bowman N. A. Close campus friendships and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2019; 21 (3): 270–285. DOI: https://doi.org/10.1177/1521025117704200

41. Kantor V. Z., Proekt Y. L. Inclusive higher education: Socio-psychological well-being of students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (2): 51–73. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73 (In Russ.)

42. Moriña A., Carnerero F. Conceptions of disability at education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2020. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1749239

43. Barra Cr., Maietta O. W., ZottiR. Academic excellence, local knowledge spillovers and innovation in Europe. *Regional Studies*. 2019; 53 (7): 1058–1069. DOI: 10.1080/00343404.2018.1540865

44. D'EsteP., Tang P., MahdiS., Neely A., Sánchez-Barrioluengo M. The pursuit of academic excellence and business engagement: is it irreconcilable? *Scientometrics*. 2013; 95: 481–502. DOI: https://doi.org/10.1007/s11192-013-0955-2

45. Mampaey J. Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective. *Studies in Higher Education*. 2018; 43 (7): 1241–1253. DOI: 10.1080/03075079.2016.1242566

46. Razack S., Hodges B., Steinert Y., Maguire M. Seeking inclusion in an exclusive process: Discourses of medical school student selection. *Medical Education*. 2015; 49 (1): 36–47. DOI: https://doi.org/10.1111/medu.12547

47. Yogev A. The stratification of Israeli universities: Implications for higher education policy. *Higher Education* [Internet]. 2000 [cited 2020 May 29]; 40 (2): 183–201. Available from: www.jstor.org/stable/3448109

48. Hardy I., Woodcock S. Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*. 2015; 19 (2): 141–164. DOI: 10.1080/13603116.2014.908965

49. Dias D. Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*. 2015; 19 (2): 103–120. DOI: 10.1080/13603116.2013.788221

50. Garrett P., Gallego-Balsà L. International universities and implications of internationalisation for minority languages: Views from university students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014; 35 (4): 361–375. DOI: 10.1080/01434632.2013.874434

51. Leung W. H. M. Social mobility via academic mobility: Reconfigurations in class and gender identities among Asian scholars in the global north. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2017; 43 (16): 2704–2719. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1314595

52. Makoelle T., Kioko V. Inclusivity: An exploratory study into learning and teaching experiences of disabled students at Winchester University. *International Education Studies*. 2014; 7 (6): 106–116.

53. Peters S. J., Engerrand K. G. Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services. *Gifted Child Quarterly*. 2016; 60 (3): 159–171. DOI: 10.1177/0016986216643165

54. Sternberg R. J. Increasing academic excellence and enhancing diversity are compatible goals. *Educational Policy*. 2008; 22 (4): 487–514. DOI: 10.1177/0895904807310037

55. Lawrie G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qui M., Nomikoudis M., Roelofs F., van Dam L. Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*. 2017; 5 (1). DOI: 10.20343/teachlearninqu.5.1.3

56. Mercer-Mapstone L., Dvorakova S. L., Matthews K., Abbot S., Cheng B., Felten P., Knorr K., Marquis E., Shammas R., Swaim K. A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*. 2017; 1 (1). DOI: 10.15173/ijsap.v1i1.3119

57. O'Shea S. Equity and students as partners: The importance of inclusive relationships. *International Journal for Students as Partners*. 2018; 2 (2): 16–20. DOI: 10.15173/ijsap.v2i2.3628

58. Hattke F., Blaschke S. Striving for excellence: The role of top management team diversity in universities. *Team Performance Management*. 2015; 21 (3/4): 121–138. DOI: 10.1108/TPM-03-2014-0019

59. Kim S., Canfield J., Desrosiers P., Harley D., Hunn V. Embracing inclusive excellence: Asian and Asian American college students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2019; 29 (8): 1015–1025. DOI: 10.1080/10911359.2019.1647907

Информация об авторах:

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, директор Института психологии и педагогики; директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-4774-3720, Researcher ID Q-5392-2016; Тюмень, Россия. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Загвязинский Владимир Ильич – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, научный руководитель Тюменского научно-образовательного центра

РАО, эксперт РНФ; ORCID 0000-0002-6223-6356, AuthorID 57189499329; Тюмень, Россия. E-mail: v.i.zagvyazinskij@utmn.ru

Кукуев Евгений Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, начальник отдела мониторинговых исследований Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-2226-8679, Researcher ID D-5677-2016, SPIN-код РИНЦ 1209-3558; Тюмень, Россия. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Федина Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-2822-0692, Researcher ID B-3957-2016; Тюмень, Россия. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Огороднова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-5023-3959; Тюмень, Россия. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Вклад соавторов:

Л. М. Волосникова – теоретический обзор, анализ и обобщение результатов.

В. И. Загвязинский – замысел, дизайн исследования, интерпретация.

Е. А. Кукуев – сбор данных первой части исследования, первичная обработка, анализ данных.

Л. В. Федина – сбор данных второй части исследования, первичная обработка, анализ данных.

О. В. Огороднова – теоретический обзор.

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

Статья поступила в редакцию 27.07.2020; принята в печать 09.12.2020.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Lyudmila V. Volosnikova – Cand. Sci. (History), Associate Professor, Director of Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Resource and Training Center for People with Special Education Needs (RTC), University of Tyumen; ORCID 0000-0002-4774-3720, Researcher ID Q-5392-2016; Tyumen, Russia. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Vladimir I. Zagvyazinsky – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen, Scientific Supervisor of Tyumen Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Education, Russian Science Foundation Expert; ORCID 0000-0002-6223-6356; AuthorID 57189499329; Tyumen, Russia. E-mail: v.i.zagvyazinskij@utmn.ru

Evgenij A. Kukuev – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Head of the Department of Monitoring Research of Resource and Training Center for People with Special Education Needs

(RTC), University of Tyumen; ORCID 0000-0002-2226-8679, Researcher ID D-5677-2016, SPIN-code 1209-3558; Tyumen, Russia. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Lyudmila V. Fedina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen; ORCID 0000-0002-2822-0692, Researcher ID B-3957-2016; Tyumen, Russia. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Olga V. Ogorodnova – Cand. Sci. (Education), Head of the Department of Child Psychology and Pedagogy, University of Tyumen; ORCID 0000-0002-5023-3959; Tyumen, Russia. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Contribution of the authors:

L. V. Volosnikova – theoretical review, analysis and generalisation of results.

V. I. Zagvyazinsky – the idea, design of study, interpretation.

E. A. Kukuev – data collection of the first part of the study, primary processing, data analysis.

L. V. Fedina – data collection of the second part of the study, primary processing, data analysis.

O. V. Ogorodnova – theoretical review.

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

Received 27.07.2020; accepted for publication 09.12.2020.
The authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1+37.072 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-79-107

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АЛЬЯНС ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ОПЫТ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

А. М. Петров

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Москва, Россия.
E-mail: petrov-am2000@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях тенденций развития современного мира успешное решение многих социально-экономических задач возможно только в случае эффективного функционирования системы высшего образования, в которой образовательные учреждения высшего образования реализуют миссию по предоставлению обществу не только качественных образовательных услуг, но и услуг научно-исследовательского и предпринимательского характера. В связи с этим образовательные учреждения высшего образования активно ищут возможности выполнения этой миссии. Формирование альянсов между учреждениями высшего образования выступает одним из перспективных механизмов по достижению таких возможностей, способствуя интегративному решению вопросов в сфере государственной политики по поддержке и развитию высшего образования. В России вопросам альянсообразования уделяется пока недостаточное внимание, поэтому будет актуальным анализ зарубежного опыта, а именно конкретного стратегического альянса высших учебных заведений в Германии – «The Berlin University Alliance».

Основной целью работы является дополнить доказательную базу исследований в сфере развития стратегического сотрудничества между учреждениями высшего образования, а также на основе анализа зарубежной практики определить перспективы альянсообразования в России.

Методология и методы исследования. В основу исследования положены общенаучные методы систематизации и обобщения, структурно-функциональный анализ, а также сравнительный и ретроспективный анализ данных международных рейтингов. Исследование основывалось на материалах, представленных на официальных интернет-ресурсах «The Berlin University Alliance», «The Excellence Strategy», данных международных рейтинговых агентств QS и THE, а также на научных публикациях, входящих в международные базы цитирования Web of Science (RSCI) и Scopus.

Результаты и научная новизна. В результате проведенного исследования были структурированы теоретические подходы к пониманию сущности альянсов, определены критерии, по которым их можно классифицировать, а также изучены возможности альянсов и факторы, которые служат предпосылками для их организации. Новизна ра-

боты заключается в авторской трактовке феноменов из тематической области «альянс»: «альянсообразование», «альянсоспособность», «университетский альянс», «стратегическое партнерство», а также в результатах, полученных в ходе анализа альянса университетов Берлина («The Berlin University Alliance») как примера реализации стратегического партнёрства высших учебных заведений в Германии.

Практическая значимость. Исследование можно рассматривать в качестве руководства для учреждений высшего образования при альянсообразовании и генерировании новых идей развития. Результаты работы могут быть использованы не только руководителями высших учебных заведений, но и экспертами в вопросах формирования и реализации государственной политики в сфере развития высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, университеты, альянс, стратегический альянс, Германия, университетский альянс Берлина.

Для цитирования: Петров А. М. Стратегический альянс высших учебных заведений: опыт современной Германии // Образование и наука. 20XX. Т. 23, № 4 С. 79–107. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-79-107

THE STRATEGIC ALLIANCE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: EXPERIENCE OF CONTEMPORARY GERMANY

A. M. Petrov

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia.
E-mail: petrov-am2000@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* In the context of current trends in the development of the modern world, the successful solution of numerous socio-economic problems is possible only on the condition of effective functioning of higher education system, in which higher education institutions do not only implement the mission of providing society with high-quality and relevant educational services, but also carry out research and development of entrepreneurial nature. In this regard, search for opportunities to fulfill such missions currently takes precedence. The formation of alliances between higher education institutions can be considered as one of the promising mechanisms for performing such missions, as well as for integrative solution of issues in the field of public policy to support and develop higher education. In Russia, insufficient attention is paid to the issues of alliance formation within the sphere of higher education. Therefore, it is relevant to analyse foreign practices, i.e. a specific strategic alliance by higher educational institutions in Germany – The Berlin University Alliance.

The *aim* of the present work is to contribute to the evidence base of research in the field of development of strategic cooperation between higher educational institutions, as well as to define the prospects for alliance formation through the analysis of foreign practices.

Methodology and research methods. The methodological framework involves the following general scientific methods: systematisation and generalisation, structural and functional analysis, comparative and retrospective analysis of data from international rankings. The study was based on materials presented on the official Internet resources of "The Berlin University

Alliance", German programme "The Excellence Strategy", international ranking agencies QS and THE, as well as scientific publications included in international citation databases Web of Science (RSCI) and Scopus.

Results and scientific novelty. Based on established research, theoretical approaches to understanding the essence of alliances were structured; the criteria for classification of alliances were defined; the possibilities of alliances and factors, which serve as prerequisites for their formation, were investigated. The novelty of the current research lies in the fact that the author presents his own opinion on the phenomena in relation to such categories as "university alliance", "strategic partnership" and "alliance formation". Moreover, the author reports on the results obtained in the course of the analysis of the Berlin University Alliance as an example of the development of strategic partnership between higher education institutions in Germany.

Practical significance. The present research may be a useful guideline for forming alliances between higher education institutions and generating new ideas for its development. The research outcomes can be used not only by the leaders of higher education institutions, but also by the experts and specialists involved in forming and implementing state policy in the field of higher education development.

Keywords: higher education, universities, alliance, a strategic alliance, Germany, the Berlin University Alliance.

For citation: Petrov A. M. The strategic alliance of higher education institutions: Experience of contemporary Germany. *The Education and Science Journal.* 2021; 23 (4): 79–107. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-79-107

Введение

Стремление многих государств к созданию самой эффективной образовательной системы, отвечающей как текущим, так и долгосрочным вызовам, высоким стандартам высшего образования, к сосредоточению лучших интеллектуальных ресурсов – современный тренд, обусловливающий постановку многих задач, для решения которых принимаются стратегические документы на уровне правительств ведущих мировых держав, в том числе Правительства РФ.

С целью решения данных задач в ряде стран мира осуществляются меры по разработке и реализации инициатив превосходства в сфере образования. Наиболее яркими примерами таких инициатив может служить опыт Китая, Германии, Франции, Японии [1, с. 10]. С относительно недавнего времени в этот список можно внести и Россию, в которой был реализован «The Russian Academic Excellence Project», именуемый «Проект 5-100» (2013–2020 годы).

Высшие учебные заведения приобретают в настоящее время новую формацию. В силу общих социально-экономических изменений в системе высшего образования складывается так называемый «академический капитализм», где основным агентом является «Университет 3.0», который можно

рассматривать в качестве крупной капиталистической корпорации [2, с. 26, 33]. Отмечается, что университеты, перешедшие к формации «Университет 3.0», реализуют три основные социально-экономические миссии: образовательную, научно-исследовательскую и предпринимательскую, которая связана как с развитием у молодежи предпринимательских компетенций, так и с коммерциализацией знаний. В основу таких университетов, как правило, встроены не только модели креативного, инновационного, предпринимательского университетов, но и модель сетевого университета [3, с. 359].

Для эффективной реализации своей миссии и успешного развития высшие учебные заведения активно выстраивают сеть партнерских взаимоотношений, в том числе с другими образовательными и научными организациями, что позволяет им повысить уровень подготовки студентов, а также усилить исследовательскую составляющую и развить деятельность по коммерциализации знаний.

Несмотря на то что сегодня имеются различные исследования, проводимые отечественными и зарубежными учеными в области развития сотрудничества и формирования тех или иных форм партнёрства между вузами, между вузами и предприятиями из реального сектора экономики, вопросы возможностей альянсов вузов для повышения уровня подготовки обучающихся к динамично изменяющимся условиям хозяйственной и трудовой деятельности, для оперативного решения научных задач, поставленных как национальными, так и глобальными проблемами, остаются актуальными и открытыми для рассмотрения. В ряде зарубежных стран альянсы в образовательной сфере развиваются весьма активно при поддержки государством партнёрских отношений между вузами в рамках реализации образовательной политики (например, в Германии), однако в российской практике наблюдается отставание в реализации эффективного альянсообразования, а следовательно, в развитии конкурентоспособной системы высшего образования.

Считаем, что формирование альянсов в среде высших учебных заведений должно не только поддерживаться со стороны органов власти, так как это способствует развитию высшего образования в стране, усилению роли образовательного процесса страны в международных образовательных тенденциях, но и привести к пересмотру формата государственной политики в отношении развития системы высшего образования.

В данном исследовании основное внимание уделено изучению конкретного зарубежного опыта альянсообразования, выявлению его ключевых особенностей и определению возможностей его применения в российской практике. Автором были определены следующие задачи исследования: систематизация ряда аспектов в части понимания сущности, критериев клас-

сификации альянсов, их значения для участников альянсов, в том числе формируемых в среде высшего образования; проведение общего анализа одного из действующих альянсов высших учебных заведений в Германии и установление его основных характеристик; определение роли стратегических альянсов высших учебных заведений при проведении политики по развитию системы высшего образования.

Обзор литературы

В целях обеспечения конкурентных позиций как на внутренних, так и на международных рынках образовательных и исследовательских услуг, а также для повышения своих возможностей по вхождению в проекты государственной поддержки высшие учебные заведения все активней осуществляют политику по установлению с различными организациями и учреждениями тесных партнёрских взаимоотношений, союзов и т. п., формируя, по сути, альянсы. Ответы на вопросы «Что такое “альянс” и какие типы альянсов существуют?», «Какие функции выполняют альянсы и какова их роль для развития университетов?» являются актуальными, и их в той или иной степени раскрывают в своих работах как отечественные, так и зарубежные ученые.

Р. М. Кантер определила ряд фундаментальных характеристик альянсов, в том числе следующие: они, безусловно, должны приносить пользу партнерам, но все же это нечто большее, чем просто сделка, а также эта форма взаимодействия предполагает активное сотрудничество (совместное создание новых ценностей), а не простой обмен. При этом Р. М. Кантер отмечает, что «альянсы невозможно «контролировать» формальными системами, но они требуют густой паутины межличностных связей и внутренних инфраструктур, которые способствуют освоению нового» [4, с. 97–98]. Кроме того, от участников альянса могут потребоваться изменения, корректировки или адаптация, к примеру, механизмов управления.

Создание альянсов, в том числе стратегического характера, является важным условием развития организаций не только в современной бизнес-среде, но, по мнению автора, и в образовательной сфере. Это позволяет обеспечить формирование добавочных ценностей и эффектов сотрудничества в качестве платформы для новых стратегических преимуществ. В рамках такого партнёрства не только расширяются возможности участников, но и открываются новые преимущества и факторы обеспечения роста потенциала [5, 6]. Установление между вузами соглашений по обмену студентами, по совместному использованию оборудования, по совместной организации курсов обучения, конференций, научных исследований и инновационной

деятельности – вот небольшой перечень примеров практического опыта тесного сотрудничества организаций в сфере высшего образования.

Установление и развитие сети партнерских отношений между организациями, как отмечают эксперты, может стать эффективным способом преодоления современных проблем, связанных с растущей конкуренцией, все более растущим дефицитом и удорожанием ресурсов [7]. Не только сотрудничество между предприятиями и вузами, но и сотрудничество между высшими учебными заведениями представляется логической формой реагирования на современные вызовы и угрозы, где в качестве приоритетов у вузов определяется, в частности, разработка образовательных программ для совместной их реализации и подготовки высококвалифицированных специалистов, организация стажировок студентов, выполнения сложных научных исследований и реализация инноваций. Поэтому стратегические альянсы между учебными заведениями рассматриваются в качестве повышения качества образования [8]. Различные теоретические исследования приходят к общему выводу о том, что альянс может быть примером концептуального решения возникающих у его участников проблем, а также способом преодоления разрыва между сильными и слабыми организациями [9, с. 67].

Так, в одних работах альянс рассматривают как партнерскую сеть между участниками, которые обладают различными профессиональными знаниями и ресурсами, но имеют схожие цели и совместные планы [8, с. 161]. В других – альянс рассматривают как форму сотрудничества для осуществления совместного проекта организациями (учреждениями) из одной отрасли [10, с. 105–106].

Формирование альянсов в образовательной сфере представляется сегодня актуальным направлением развития высших учебных заведений, способным повысить уровень подготовки студентов и обеспечить уверенность в том, что по завершению обучения они смогут «вступить» (чувствовать себя уверенно в профессиональном плане) в XXI век [11].

В настоящее время сотрудничество университетов естественно и логично, поскольку в ходе достижений целей развития университеты сталкиваются с различными ограничениями как в ресурсах, так и в финансировании, что подтверждается исследованиями J. S. Whealler и J. B. Noftsinger, которые отмечают, что сегодня сотрудничество имеет большое значение по целому ряду причин: с одной стороны, большинство институтов, университетов сталкиваются с огромным количеством трудностей, а с другой, общественность заявляет все больше требований к образовательным программам и претендует на высокий уровень подготовки обучающихся. При наличии сотрудничества и партнёрства вузам легче преодолевать трудно-

сти и уверенно смотреть в будущее. Высшее образование сможет удовлетворить потребности и улучшить жизнь людей интеллектуально, экономически, социально и культурно, если университеты воспользуются всеми соответствующими возможностями. Колледжи и университеты, вступая в альянсы, способны создать условия для улучшения местного, национального и международного развития, а также решения все более сложных задач, стоящих сегодня перед миром. Стратегическое партнерство между высшими учебными заведениями и другими секторами общества позволяет удовлетворить насущные потребности, воспользоваться возникающими возможностями с минимальными затратами ресурсов и обеспечить экономическую эффективность, академические инновации, управление [12, с. 15–19].

Альянсы, образованные высшими учебными заведениями, в том числе на глобальном уровне, имеют большое значение для их университетов-членов. Глобальные университетские альянсы можно рассматривать как ценное пространство, в котором проявляются конкретные, целенаправленные и привязанные к конкретным срокам партнерские взаимоотношения [13, с. 190–191]. Осознанное внимание ключевым аспектам развития и поддержания партнерских отношений является, по меньшей мере, столь же важным, если не более важным, чем разработка учебных планов, определение источников финансирования, расширение объемов поступающих средств и управление ими [14].

Совместные действия университетов и формы взаимодействия университетов с другими университетами либо с другими партнерами, такими как корпорации, некоммерческие или неправительственные организации, позволяют им осуществлять мероприятия по реализации и продвижению на международном рынке образовательных услуг новых академических программ, которые не могут быть разработаны каждым партнером в отдельности [15]. Сотрудничество, в том числе предполагающее развитие образовательных программ и разработку совместных учебных курсов, является одним из способов обеспечения конкурентных преимуществ организаций в образовательной сфере [16].

Таким образом, систематизируя ключевые положения вышеописанных источников, можно сформулировать следующие утверждения:

– образование альянсов в образовательной сфере является закономерным процессом с учетом развития потребностей общества и стоящих перед ним вызовов;

– альянс, особенно стратегический, дает значительные преимущества своим вузам-участникам и может выступать фундаментом для реализации значительных трансформаций в образовательной сфере и достижения высокого уровня подготовки специалистов;

– используя стратегические альянсы вузов, можно уменьшить разрыв в качестве подготовки специалистов в образовательных организациях, которые имеют разные статусы (например, федеральные и региональные вузы).

Сегодня для того чтобы успешно функционировать в национальном образовательном пространстве, а также занять свою нишу на международном рынке образовательных услуг, университету необходимо обладать определенным потенциалом, т. е. «альянсоспособностью», под которой понимается:

– «соответствие и достаточность стратегических возможностей организации для эффективного интегрированного сетевого взаимодействия в условиях стратегического партнерства (альянса); совокупность ресурсов университета (материальных и нематериальных), его способностей (организационных, образовательных и т.п.) и компетенций (учебно-познавательных, информационных, коммуникативных) в ходе синергетического комбинирования которых достигается решение глобальной стратегической цели, изначально заложенной в создание стратегического партнерства (альянса)» [17, с. 659–661];

– «свойство участников альянса в стратегической перспективе формировать и поддерживать в рамках обязательственного права баланс взаимных экономических и социальных интересов на основе общественно-государственно-частного партнерства» [18, с. 432].

Следовательно, способность вузов к формированию альянса, по мнению автора, предусматривает наличие у них ряда предпосылок (ресурсных, организационных, управленческих и др.), которые не только обусловливают установление партнерских отношений между ними, но и позволяют установить тесные взаимосвязи между вузами, приводящие к образованию альянса организаций высшего образования.

На основе рассмотренных трактовок понятия «альянс» и условий его образования можно предложить следующее понимание «альянсоспособности», т. е. способности к «альянсообразованию» вузов: наличие совокупности внутренних факторов и внешних условий у учреждений высшего образования, которые позволяют им проводить политику интеграции и установления устойчивых связей по всем своим направлениям деятельности (образовательное, научно-исследовательское, культурно-коммуникационное, инновационное и др.) для представления перед различными акторами (органы власти, общество, работодатели и др.) общих интересов и достижения общих целей без прекращения ими статуса самостоятельного юридического лица.

Понимание сущности способности организаций к альянсообразованию дает возможность для анализа партнерских отношений между вузами и выработки мер по формированию ими стратегического альянса. Кроме того, в условиях цифровизации способность высших учебных заведений к

формированию альянса должна исходить сегодня не только из наличия и уровня развития информационно-коммуникационных технологий у партнеров, но и степени применения их во всех направлениях деятельности вузов.

Однако в рассмотренных нами работах недостаточное внимание уделяется критериям классификации альянсов, а также определению значимости стратегических альянсов между высшими учебными заведениями. Кроме того, недостаточно глубоко изучены вопросы создания альянсов университетов с целью реализации государственной национальной политики развития высшего профессионального образования, а также вопросы формирования условий для поддержания таких альянсов в долгосрочной перспективе.

Описанная проблематика ставит актуальные исследовательские задачи: обозначить фундаментальные аспекты альянсов; сформировать авторское понимание альянсоспособности, т. е. способности организации к формированию альянса; рассмотреть опыт Германии в части политики развития высшего профессионального образования через поддержку у вузов активной, тесной и долгосрочной партнерской образовательно-научной деятельности.

Методология, материалы и методы

Исследование базируется на изучении теоретических материалов и практических сведений в области как формирования, так и функционирования альянсов. Научные публикации, в том числе представленные в международных базах цитирования Web of Science (RSCI) и Scopus, обзорные материалы на сайтах и отдельные аналитические сведения дали возможность для проведения данного исследования. Для получения аналитических сведений по учреждениям, которые формируют исследуемый нами альянс («The Berlin University Alliance»), были использованы один из инструментов компании Elsevier – SciVal[1], а также результаты институциональных рейтингов QS[2] и THE[3]. Отметим, что в системе SciVal были рассмотрены сведения за период с 2014 по 2018 годы, а в институциональных рейтингах QS и THE были взяты данные по пяти выпускам (рейтинги 2016–2020 годов).

С точки зрения методологии исследование базируется на комплексном и системном подходах. Они позволяют провести анализ в нескольких плоскостях: «контентной» и «образной». В «контентной» части исследовательской работы сопоставляются различные точки зрения на сущность понятия «альянс», на существующие классификационные признаки, по которым

[1] https://www.scival.com/overview/discipline?uri=Institution%2F309010; https://www.scival.com/overview/discipline?uri=Institution/309021; https://www.scival.com/overview/discipline?uri=Institution/309050; https://www.scival.com/overview/discipline?uri=Institution/309042

[2] https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings

[3] https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking

можно выделить и систематизировать альянсы, на роль альянсов для его участников в целом, а также для каждого из них в отдельности. В «образной» части исследовательской работы идет рассмотрение и описание в общем контексте образа сформированного университетами конкретного альянса (в г. Берлин, Германия).

В работе использовались общетеоретические методы: методы анализа и систематизации научных взглядов и концептуальных идей позволили раскрыть сущность понятия «альянс» и конкретизировать критерии классификации альянсов, а также факторы формирования альянсов образовательными учреждениями; структурно-функциональный анализ позволил рассмотреть основные характеристики «The Berlin University Alliance»; метод сравнения позволил сравнить сведения по участникам-членам «The Berlin University Alliance». В целом задействованные методы позволили обеспечить обоснованность предпринятого исследования, его теоретических и практических выводов.

Результаты исследования

Во-первых, понятие «альянс», несмотря на кажущуюся простоту его содержания, рассматривается в анализируемых нами источниках с нескольких позиций.

Самое простое его понимание сводится к тому, что под альянсом (от французского слова «alliance» – союз) следует понимать союз, объединение [19] или более развернуто – это союз, объединение нескольких организаций, предприятий, лиц на договорной основе [20]. Таким образом, альянс – это союз (объединение) субъектов (государств, организаций, экономических, политических групп, отдельных лиц и т. п.), формируемый на основе заключенного между ними договора с соответствующими условиями или достигнутого между ними конкретного соглашения для решения совместными усилиями общих целей.

С другой стороны, под термином «альянс» понимают процесс взаимодействия, партнерство [21, с. 3]. Термин «альянс» также рассматривают как обозначение устойчивого сотрудничества, к примеру, фирм, государств. В своем исследовании Г. Грив, Т. Роули, А. Шипилов в понятие «альянс» включают «партнерские отношения», «совместные предприятия», «стратегические альянсы», а также совместное производство, научные исследования или лицензионные соглашения между фирмами, а образующие альянс стороны называют партнерами по альянсу или просто партнерами, которые могут обмениваться идеями, технологиями, ресурсами, кадрами и т. п. [22, с. 17–19]. Таким образом, суть альянса сводится к установлению устойчи-

вых взаимоотношений между его участниками на добровольной основе и доверительных началах.

В данном исследовании была рассмотрена такая форма устойчивого сотрудничества образовательных организаций, в которой происходит интеграция их ресурсов и средств (с созданием единого центра управления их использования) для эффективного достижения общих коммерческих и некоммерческих целей.

Во-вторых, в настоящее время альянсы могут быть классифицированы по целому ряду критериев, определяющих направленность и возможности альянса.

В зависимости от целей создания альянсы могут быть тактическими и стратегическими. Тактические альянсы носят краткосрочный характер и образуются для осуществления партнерами совместных действий в краткосрочном периоде, к примеру, для совместной разработки крупного проекта. Стратегические альянсы носят долгосрочный характер (в основе их создания лежит совместимость долгосрочных интересов участников) и создаются в целях координации участниками совместных действий и взаимной выгоды (которую нельзя получить иным способом), к примеру, для обеспечения конкурентных преимуществ в длительном периоде [21, с. 3].

По содержанию выполняемого функционала альянсы можно разделить на экономические, политические, творческие, предвыборные, военные, международные и т. п. По числу входящих субъектов – альянсы, образованные из двух участников, и альянсы, состоящие из более чем двух участников.

В настоящее время также можно выделить альянсы по географическому признаку, т. е. по расположению участников: альянсы, чьи участники территориально расположены близко (на небольшом удалении) друг от друга, к примеру, в одном городе, сельской или городской агломерации; альянсы, чьи участники территориально расположены далеко (на большом удалении) друг от друга, к примеру, в разных городах, регионах, странах.

По государственной принадлежности участников выделяют национальные альянсы, состоящие из участников, которые расположены (функционируют, проживают) в одном государстве; международные, состоящие из участников, которые расположены (функционируют, проживают) в разных государствах.

Альянсы могут быть также классифицированы по уровню охвата их деятельности: местные, региональные, межрегиональные, национальные, межгосударственные, глобальные.

По профилю деятельности альянсы бывают однопрофильные, когда участники альянса осуществляют деятельность в одной сфере, отрасли и

оказывают однотипные услуги или осуществляют производство схожих товаров; двухпрофильные (в альянс входят участники не более чем из двух отраслей или сегментов хозяйственной деятельности); многопрофильные (в альянсе представлены участники из более чем двух отраслей, сфер деятельности, сегментов экономики). Отметим, что если в однопрофильном альянсе речь может идти об интеграции знаний, идей, опыта, частично ресурсов для обеспечения роста эффективности деятельности участников альянса, то в двухпрофильных и многопрофильных альянсах участники дополняют друг друга ресурсами (финансовыми, логистическими и др.) и способствуют масштабированию инноваций, интегрированию в новые хозяйственные связи и вхождению, к примеру, в технологические цепочки выпуска продукции, оказания услуг. Однако сегодня многие участники альянсов сами осуществляют дифференцированную хозяйственную деятельность, а следовательно, речь может идти о «сложно-комбинационных» альянсах, что делает их куда более универсальными.

Кроме того, альянсы могут быть классифицированы исходя из способа их координации: альянсы, в которых все участники в равной степени осуществляют управленческие функции по обеспечению совместной деятельности; альянсы, в которых у одного из их участников функция управления преобладает, т. е. одна из сторон берет на себя, с согласия всех участников, более активную роль по координации совместной деятельности; альянсы, в которых с целью координации их деятельности создаются специальные управленческие структуры (административные структуры).

Существуют альянсы, в которых участники получают доступ к дополнительным и новым ресурсам для значительного увеличения своих преимуществ, и такие, в которых партнеры получают доступ к ресурсам, аналогичным собственным, для снижения исключительно своих затрат.

В аспекте приобретаемых или развиваемых навыков возможны следующие варианты:

1) в ходе партнерских взаимоотношений участники посредством совместной деятельности (в производственной сфере, в проведении маркетинговой политики, в разработке продукции) формируют или совершенствуют свои навыки;

2) внутри- и межотраслевые альянсы, в которых участники выстраивают отношения с конкурентами или объединяют ресурсы между отраслями для создания новых рыночных возможностей;

3) стратегические альянсы, образованные под действием определенного мотива: выход на новые рынки, защита позиций на рынке, создание нового продукта или повышение привлекательности имеющегося, компенсирование конкурентных действий, снижение производственных и/или

маркетинговых издержек, сокращение рисков, связанных с большими затратами ресурсов, а также повышение текущих и/или развитие новых навыков [23].

При анализе классификаций альянсов необходимо указать и на конфигурации выстраиваемых ими сетей. В одних сферах, к примеру, сети альянсов напоминают плотную паутину магистралей, а в других один партнер находится в центре («звезда»), от которой отходят «лучи» к другим партнерам, не объединенным друг с другом [22, с. 11].

В-третьих, альянсы, являясь объединением двух или более участников-организаций, не образуют новое юридическое лицо, но эта форма партнерства может вызвать синергетический эффект, который, в свою очередь, требует комплексной оценки возможностей и рисков.

Следует отметить, что одной из важных характеристик альянсов является формальная независимость его участников, партнеров, хотя некая форма кооперации имеется и она делает партнеров взаимозависимыми в рамках альянса (деятельность каждого из участников подчинена достижению общей цели, для чего требуются согласованные действия и совместные усилия для решения соответствующих задач). При этом необходимо понимать, альянс не подразумевает интеграцию его участников (учреждения, организации) в одну структуру, единый хозяйствующий субъект (юридическое лицо). Данный аспект отражает разницу между альянсами и слияниями или поглощениями, в ходе которых образуется новый хозяйствующий субъект, имеющий устойчивые иерархические организационные связи [24, с. 25–34].

Отметим, что альянсы позволяют добиться ряда преимуществ для их участников:

1) информационное преимущество – инновационные идеи для повышения эффективности деятельности, расширения клиентской базы и т. п.;

2) организационно-хозяйственное преимущество – объединение ресурсов и совместное использование активов и опыта каждого из партнеров;

3) преимущество, связанное с усилением влияния в отрасли за счёт структурированной совместной политики и использования уникальных решений, выработанных партнерами совместно.

Однако, нужно понимать и то, что практика показывает, что уровень успеха любой из сторон в альянсах зависит от конфигурации выстраиваемых ими сетей, в которые они входят [22, с. 11].

Альянсы, по мнению автора, позволяют партнерам достичь совместными усилиями взаимовыгодной цели, реализовать общие интересы, получить оптимальные выгоды и преимущества. В ходе объединения или взаимодополнения партнерами своих ресурсов, информационных потоков, разделения рисков ими совместно достигается более высокий уровень раз-

вития, чем они могли бы достичь порознь. Участниками альянсов движет, в большинстве случаев, достижение ими желаемой стратегической позиции в будущем [27, с. 39].

Безусловно, альянс – признанная форма делового сотрудничества, взаимовыгодного партнерства, а также способ тесного открытого взаимодействия организаций, людей по совместному проведению определенных действий или мероприятий, дающий синергетический эффект и обеспечивающий максимальные результаты, которые позволяют достичь цели, признанной всеми участниками как общей. Для альянсов вузов такой целью может являться обеспечение в долгосрочном периоде наиболее эффективного образовательного, научно-исследовательского и инновационного процесса за счет скоординированного совместного управления интегрированными ресурсами и хозяйственными операциями.

Для описания возможностей и рисков от межорганизационного сотрудничества и планирования действий по созданию высшими учебные заведениями стратегического партнерства (союза) можно воспользоваться общей концепцией модели, определяющей степень удовлетворенности (в нашем случае партнеров по сотрудничеству) на основе оценки «пяти качеств» («5 qualities» – 5Qs), разработанной М. Зинельдином [28]. В этой модели применяются следующие оценочные параметры: качество объекта, качество процесса, качество инфраструктуры, качество взаимодействия, качество атмосферы [29]. Данные параметры, исходя из тематики исследования, могут быть охарактеризованы следующим образом:

1) «качество объекта» – установление основных причин формирования высшими учебными заведениями союза, объединения;

2) «качество процесса» – оценка того, как планируется и проводится формирование союза, объединения;

3) «качество инфраструктуры» – анализ фундаментальных и основных ресурсов (финансы, навыки сотрудников и обслуживающего персонала), интегрированных в союзе, объединении для совместной реализации основной деятельности (оказание образовательных услуг, выполнение исследований, трансфер технологий);

4) «качество взаимодействия» – оценка системы обмена данными, анализ возможных способов преодоления культурных проблем, проведения координации, решения бытовых вопросов, уровня адаптации и гибкости в союзе высших учебных заведений;

5) «качество атмосферы» – оценка рабочих мест, степени удовлетворенности, доверия, реализации общих интересов, выполнения обязательств.

Создание высшими учебными заведениями альянсов преследует ряд задач, которые связаны как с возможностью привлечения ими боль-

шего количества ресурсов, в том числе финансовых и человеческих, так и с ростом эффективности их использования. В ходе тесного партнерства в рамках альянсов высшие учебные заведения объединяют знания, навыки, возможности и опыт, что обеспечивает повышение качества образования и исследований. В альянсах высшими учебными заведениями совместно разрабатываются механизмы более успешного введения инноваций в образовательный процесс, планирования учебной деятельности, активной коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности, а также механизмы снижения стоимости обучения.

Большинство университетов, особенно причисляемые к мировым центрам образования, имеют развитую партнерскую сеть по всему миру. Несмотря на это, наличие большого количества партнерских отношений не обязательно гарантирует, что высшее учебное заведение обязательно повысит свой международный авторитет и репутацию, но это может сыграть важную роль в достижении этих целей, о чем говорит опыт университетов, участвующих в сетевом взаимодействии с партнерами [30; 31].

В настоящее время существует множество альянсов, образованных высшими учебными заведениями, а также университетами и предприятиями. За последние десятилетия в качестве ответной реакции на национальные и глобальные вызовы, на рост неопределённости в социально-экономических процессах, на увеличение конкуренции на рынке образовательных услуг, университеты, образовательные организации в своих стратегиях развития указывают планы по созданию и развитию партнерских взаимоотношений (вплоть до формирования альянсов) как с представителями индустриального сектора экономики, так и с другими учебными заведениями в целях получения синергетических эффектов. К примеру, в Японии в целях эффективной реализации качественной программы непрерывного образования фармацевтов тремя государственными университетами был сформирован альянс в районе Токай (The Tokai Regional Alliance Center for Recurrent Education) [32, с. 51]. В Германии для обеспечения высокого уровня исследований в технических науках и качества подготовки инженерных специалистов 9 ведущих технических университетов страны образовали альянс, который получил название TU9 – German Universities of Technology.[1] Следует отметить, что переговоры по созданию либо вступлению в альянс являются очень трудоемкими и длительными по времени, поэтому вхождение в альянс должно соотноситься с одной из среднесрочных или долгосрочных

[1] Berlin University Alliance Proposal in the Excellence Strategy. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/excellence-strategy/universities-of-excellence/berlin-university-alliance-proposal.pdf. (date of access: 02.02.2020); TU9. Available from: https://www.tu9-universities.de/ (date of access: 22.02.2020).

стратегических целей университета. Если перспектива таких отношений не просматривается, то лучше отказаться от вхождения в альянс. Однако следует понимать, что глобализация, приведшая к усилению и усложнению сферы высшего образования [33], влияет на то, что университеты, особенно крупные, вынуждены расширять свои партнерские сети, причем не только в регионах присутствия, но и за их пределами.

В-четвертых, определен перечень факторов, которые ложатся в основу формирования альянсов высших учебных заведений.

В ходе налаживания между вузами взаимоотношений, перерастающих, при соответствующих условиях, в альянс, администрации университетов руководствуются различными факторами: одни вузы при выборе партнеров ориентируются на их статус, аналогичный своему; другие – обращают внимание на схожесть реализуемых направлений подготовки студентов, выполняемых тематик научных и научно-технических исследований, выстроенной организационно-управленческой структуры и т. п.; для третьих приоритетом является возможность дополнить или даже расширить собственную деятельность (обеспечить полный цикл научной, инновационной деятельности; освоить не только смежные, но и новые образовательные и исследовательские сферы деятельности с целью повышения конкурентных преимуществ).

Таким образом, вузы, решившие образовать альянсы, должны осознавать все свои возможности вступления в такую форму интеграции, а также оценивать ресурсы, которые они могут предложить партнёрам, свою готовность делиться ими с партнерами, а также готовность к изменениям.

В-пятых, проведен анализ альянса университетов Берлина («The Berlin University Alliance») как примера реализации стратегического партнерства высших учебных заведений в Германии.

Стратегическое партнерство университетов (The Berlin University Alliance) является альянсом университетов Берлина (далее – университетский альянс Берлина), состоящий из четырех участников, подписавших в 2018 соглашение о сотрудничестве (для совместного выполнения проектов), и получивший в 2019 году поддержку в рамках направления финансирования «Университетов превосходства» («Стратегия превосходства» (Excellence Strategy), осуществляемая правительством Германии).[1]

Следует отметить, что «Стратегия превосходства» призвана обеспечить в долгосрочной перспективе упрочение позиций Германии как страны, в которой осуществляются передовые исследования, а также дальнейшее повышение международной конкурентоспособности Германии. В рамках дан-

[1] Working together. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/en/excellence-strategy/universities-of-excellence/index.html (date of access: 15.02.2020).

ной стратегии финансовая поддержка оказывается по двум направлениям[1]: кластеры превосходства – проектное финансирование университета или группы (объединения) университетов, осуществляющих исследовательские проекты в таких областях, в которых существует высокая международная конкуренция; университеты превосходства – финансирование отдельных университетов или группы (объединения) университетов, имеющих в долгосрочной перспективе совместную стратегическую цель и устойчивые планы сотрудничества для обеспечения международного лидерства, в том числе в исследовательской сфере, основанного на эффективной деятельности кластеров превосходства. Участники-победители ежегодно (до 2025 года по плану поддержки) будут получать миллионы евро, в том числе по линии финансирования персонала, покрытия прямых затрат на проекты и оборудование.

Университетский альянс Берлина представлен четырьмя партнерами: Свободный университет Берлина, Берлинский университет имени Гумбольдта, Берлинский технический университет и «Шарите» – университетский медицинский комплекс. Их совместная заявка (в рамках участия в «Стратегии превосходства» на финансовую поддержку), озаглавленная «Навстречу к единому исследовательскому пространству без границ» («Crossing Boundaries toward an Integrated Research Environment»), получила поддержку и была высоко оценена организаторами проекта поддержки университетов.

Данные участники альянса стремятся, используя объединенные ресурсы и усилия, создать интегрированную исследовательскую среду и стать движущей силой для дальнейшего развития Берлина в качестве ведущего исследовательского центра в Европе и международного лидера, способного решать актуальные глобальные задачи общества. Участники альянса, понимая, что большинство общественных и научных проблем настолько сложны, что их можно решить только в сотрудничестве с исследователями из разных сфер, перешли к междисциплинарной совместной научно-исследовательской деятельности.[2]

Университетский альянс Берлина управляется Советом директоров, в который входят руководители вузов-участников. Имеются также руководящие комитеты, состоящие из представителей входящих в альянс учреждений. Комитеты отвечают за реализацию общих целей и задач. За общее управление деятельностью альянса, а также за координацию реализации запланированных проектов с учетом целей альянса и, в частности, за поддержку совета и комитетов, отвечает административный офис.[3]

[1] DFG. Excellence Strategy. Available from: https://www.dfg.de/en/research_funding/programmes/excellence_strategy/index.html (date of access: 10.02.2020).

[2] Working together. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/en/excellence-strategy/universities-of-excellence/index.html (date of access: 15.02.2020).

[3] Organization. The Berlin University Alliance. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/en/about/organization/index.html (date of access: 22.02.2020).

Проведем анализ условий, позволивших создать университетский альянс Берлина.

Во-первых, участники альянса являются ведущими образовательными учреждениями, причем не только в Германии, но и на международной арене (таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Динамика изменений позиций референтной группы учреждений в QS World University Ranking за 2016–2020 годы*

Table 1

Dynamics of changes in the positions of the reference group of institutions in QS World University Ranking 2016-2020

Наименование университета/организации		Адрес	Институциональный рейтинг: QS World University Ranking Место в рейтинге:				
			2016	2017	2018	2019	2020
Свободный университет Берлина	Free University of Berlin	Kaiserswerther Str. 16-18 Berlin, Germany	119 (+31)**	123 (-4)	125 (-2)	130 (-5)	130 (0)
Берлинский университет имени Гумбольдта	Humboldt University of Berlin	Unter den Linden 6 Berlin, Germany	126 (+8)**	121 (+5)	120 (+1)	121 (-1)	120 (+1)
Берлинский технический университет	Technical University of Berlin	Strasse des 17. Juni 135 Berlin, Germany	178 (+14)**	164 (+14)	144 (+20)	147 (-3)	147 (0)
«Шарите» – университетский медицинский комплекс	Charité - Universitätsmedizin Berlin	Charitéplatz 1, Berlin, Germany	-	-	-	-	-

* Составлена автором на основе информации, взятой на официальном сайте: www.topuniversities.com [Compiled by the author based on information taken from the official website: www.topuniversities.com].

** Для справки: изменения по отношению к 2015 году [For further information: table 1 shows the change in relative to the year 2015 for further information].

Отметим, что «Шарите» не принимал участие в данном международном рейтинге QS за анализируемый нами период, а Свободный университет Берлина, Берлинский университет имени Гумбольдта и Берлинский техни-

ческий университет по результатам рейтингов с 2018 по 2020 год находились недалеко друг от друга (130, 120, 147 место соответственно), и позиции каждого колебались незначительно, оставаясь в диапазоне от 120 до 150 места. Положительный рост по отношению к базовому 2016 году показал Берлинский университет имени Гумбольдта, а также Берлинский технический университет, который поднялся в рейтинге за 5 лет на 31 позицию (с 178 места на 147 место). Свободный университет Берлина, ранее имевший значительный положительный рост, за последние 5 лет опустился на 11 пунктов по итогам рейтинга 2020 года.

Таблица 2

Динамика изменений позиций референтной группы учреждений в THE World University Ranking в 2016–2020 годы*

Table 2

Dynamics of changes in the positions of the reference group of institutions in THE World University Ranking 2016-2020

Наименование университета/организации		Адрес	Институциональный рейтинг: THE World University Ranking Место в рейтинге:				
			2016	2017	2018	2019	2020
Свободный университет Берлина	Free University of Berlin	Kaiserswerther Str. 16-18 Berlin, Germany	72 (+9)**	75 (-3)	88 (-13)	104 (-16)	117 (-13)
Берлинский университет имени Гумбольдта	Humboldt University of Berlin	Unter den Linden 6 Berlin, Germany	49 (+31)**	57 (-8)	62 (-5)	67 (-5)	74 (-7)
Берлинский технический университет	Technical University of Berlin	Strasse des 17. Juni 135 Berlin, Germany	-	82	92 (-10)	131 (-39)	149 (-18)
«Шарите» – университетский медицинский комплекс	Charité - Universitätsmedizin Berlin	Charitéplatz 1, Berlin, Germany	195	-	126	90 (+36)	80 (+10)

* Составлена автором на основе информации, взятой на официальном сайте: https://www.timeshighereducation.com/ [Compiled by the author based on information taken from the official website: https://www.timeshighereducation.com/]

** Для справки: изменения по отношению к 2015 году [For further information: table 2 shows the change in relative to the year 2015 for further information].

В рейтинге THE World University Ranking принимали участие все организации из референтной группы, хотя и не во все годы. Из таблицы 2 видно, что с 2016 по 2020 год Берлинский университет имени Гумбольдта опустился на 25 пунктов, также значительно понизился рейтинг Свободного университета Берлина (на 45 позиций) и Берлинского технического университета (на 67 позиций). Однако «Шарите», в свою очередь, продемонстрировал уверенный положительный рост: поднялся на 46 позиций с 2018 года. В целом разброс участников альянса по шкале данного рейтинга шире, чем в рейтинге QS WUR.

В целом, как показывают результаты рейтингов, практически все участники университетского альянса Берлина входят в топ-200 высших учебных заведений мира (Шарите – в топ-100 по версии THE WUR 2020), что подтверждает их значительные образовательные и исследовательские достижения. Их объединенное участие в «Стратегии превосходства», по мнению автора, позволит им со временем вернуть потерянные позиции в рейтингах.

Во-вторых, каждый из участников университетского альянса, имея значительные академические ресурсы, сегодня может предложить студентам идеальные условия для обучения, в том числе их знакомство с актуальными исследованиями по крупным совместным проектам. Кроме того, практика организации совместных образовательных программ позволяет студентам проходить курсы в разных учебных заведениях альянса, что углубляет знания по изучаемым ими предметам с помощью дополнительных или смежных дисциплин, а также позволяет им получить более широкий практический опыт в сфере своей профессиональной деятельности.[1]

В-третьих, участники альянса объединяют свои ресурсы не только для повышения уровня качества образовательной деятельности, но и для проведения уникальных исследований, имеющих большое значение как для Германии, так и для мировой науки. Совместно используемые ресурсы (передовое научное оборудование, библиотечный фонд и т. п.) с реализацией идеи открытого доступа к исследовательским данным способствуют дальнейшему развитию совместной научной работы университетов, значительным продвижениям в исследованиях.[2]

Ученые из университетов альянса работают над совместными научными публикациями. С 2014 по 2018 годы преподаватели Свободного университета Берлина, Берлинского университета имени Гумбольдта, Берлинского технического университета и «Шарите» активно публиковали результаты своих исследований в таких областях, как физика, техника и технологии,

[1] Teaching Activities. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/en/commonalities/teaching/index.html (date of access: 05.02.2020).

[2] Joint Infrastructure. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/en/commonalities/infrastructure/index.html (date of access: 05.02.2020).

клинические, доклинические и медицинские исследования (по данным SciVal). Кроме того, ученые из данных организаций имеют статьи, апробирующие их исследования в области компьютерных наук, наук о жизни, социальных наук, искусств и гуманитарных наук. Сотрудники из «Шарите» публикуют работы по психологическим проблемам.

Сегодня в рамках проекта «Стратегия превосходства» участниками альянса сформированы кластеры превосходства, призванные осуществлять междисциплинарные исследовательские проекты.[1] Кластеры превосходства Свободного университета Берлина направлены на проведение актуальных математических исследований, исследований вопросов будущего развития литературоведения и процессов дальнейшей либерализации общества. Кластеры превосходства Берлинского университета имени Гумбольдта развиваются в направлении изучения интеллекта и различных свойств материалов. «Шарите», являясь особой структурой для обоих университетов, имеет также кластер превосходства, исследующий неврологические и психические расстройства и способы их лечения. В целом в Свободном университете Берлина и Берлинском университете имени Гумбольдта (вместе с кластером «Шарите») работают 4 кластера превосходства.

Берлинский технический университет сосредоточился на таких значимых направлениях, как проведение актуальных математических исследований, исследований по пониманию интеллекта и исследований в области катализа. Университет имеет 3 кластера превосходства.

Таким образом, тематика кластеров превосходства у университетов альянса охватывают не только важные сферы общественной жизни, но и актуальные научные области.

В-четвертых, в ходе данного союза четырех организаций происходит не только повышение уровня их исследовательской работы, ее ценности, но и расширяются возможности передачи результатов исследований в реальный сектор экономики. В рамках альянса существуют совместно разработанные программы, конкурсы и стипендии, которые дают возможность студентам и исследователям осуществлять стартап-проекты. Вузами-участниками созданы специальные структуры (офисы, центры), которые помогают в разработке бизнес-планов или в дальнейшей разработке прототипа продукта или процесса, проводят консультации о наиболее подходящих путях коммерциализации, оказывают помощь в поиске инвесторов.[2]

[1] Berlin University Alliance Proposal in the Excellence Strategy. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/excellence-strategy/universities-of-excellence/berlin-university-alliance-proposal.pdf. (date of access: 02.02.2020).

[2] Programs, Competitions and Scholarships. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/en/commonalities/transfer/startup-support/index.html (date of access: 05.02.2020).

В-пятых, участники университетского альянса Берлина за счет имеющегося у них совокупного ресурсного потенциала (несколько тысяч работающих на полную ставку высококвалифицированных профессоров, общий бюджет в размере почти двух миллиардов евро[1]) и возможностей его комбинирования оказывают значительное аккумулятивное воздействие на высшее образование Германии и Западной Европы.

Обсуждение

Проведенное исследование, с одной стороны, можно отнести к работам, в которых сотрудничество и развитие партнёрских отношений рассматриваются как способ решения задачи по развитию общей деятельности в области научных исследований, коммерциализации знаний и результатов интеллектуальной работы, по повышению уровня освоения общих и профессиональных компетенций обучающимися в целях их подготовки к текущим реалиям и будущим вызовам. Но, с другой стороны, акцент в данной работе смещается не на формирование разных университетских альянсов в целом, а на необходимость развития альянсов внутри самой страны, поскольку они могут стать основой для обеспечения приоритетных целей развития национального высшего образования, реализации более целенаправленной государственной политики по поддержке приоритетных междисциплинарных научных проектов и образовательных программ.

В статье сделана попытка дальнейшей систематизации и некоторой конкретизации критериев классификации альянсов с раскрытием их сущности. Также в работе описаны возможности альянсообразования как для его участников, так и для реализации государством политики развития высшего образования. Кроме того, изучение работ по вопросу альянсоспособности позволило сформировать понимание о важности изучения факторов, приводящих к формированию альянсов. Дальнейшего изучения требует механизм формирования и функционирования университетских альянсов, реализуемых ими программ общегосударственного значения.

Заключение

Альянсы образовательных организаций высшего образования – не только форма развития партнерства и обеспечения тесного сотрудничества для эффективного достижения в долгосрочном периоде общей цели всеми его участниками, но и способ целенаправленного управления разви-

[1] Berlin University Alliance Proposal in the Excellence Strategy. Available from: https://www.berlin-university-alliance.de/excellence-strategy/universities-of-excellence/berlin-university-alliance-proposal.pdf. (date of access: 02.02.2020).

тием вузов-участников за счет совместного использования интегрированных ресурсов, а также способ целенаправленного управления со стороны органов государственной власти реализацией приоритетных национальных программ, научных и образовательных проектов в системе высшего образования.

Анализ университетского альянса «The Berlin University Alliance» показал, что он является стратегическим альянсом, участники которого дополняют (ресурсами, опытом, научной информацией) друг друга, обеспечивая формирование научно-исследовательских университетских кластеров и условий для развития «полипрофессиональной» модели подготовки обучающихся. Такая модель нацелена не столько на расширение диапазона профессиональных возможностей, сколько на готовность выходить за рамки сформировавшихся в процессе профессиональной подготовки (профессионального образования) стереотипов [34, с. 66]. Университетский альянс Берлина создан в ответ на новые вызовы времени и для достижения общей цели – участия в проекте государственной поддержки высших учебных заведений Германии «Стратегия превосходства», а также для обеспечения вузам-участникам международного лидерства в сферах образования и науки.

В целом такие альянсы (стратегические партнерства) в научно-образовательной сфере – это вполне адекватная реакция на современные национальные и глобальные тенденции; они имеют далекоидущее значение как для проведения научных исследований, так и для развития рынка инноваций и образовательных услуг; механизмом развития образовательной деятельности и формирования инновационных образовательных программ; становятся, в определенной степени, способом укрепления конкурентоспособности национальной образовательной системы и успешного привлечения талантливой молодежи и ученых; становятся формой конструктивной и точечной поддержки со стороны государства (без распыления средств по однотипным вузам, которые ведут исследования по схожим направлениям и способам, а сосредоточение средств на конкретное направление, представленное рядом вузов-партнерами, которые совместно осуществляют реализацию общих интересов и для этого интегрируют свои ресурсы). Опыт университетов в создании альянсов, в том числе в Германии, требует дальнейшего изучения, но уже сейчас можно утверждать об его значимости и необходимости учета в российской образовательной сфере – учреждениями высшего образования, перед которыми (исходя из национальных проектов) стоят глобальные задачи.

Список использованных источников

1. Полихина Н. А., Тростянская И. Б. Рейтинги университетов: тенденции развития, методология, изменения. Москва: ФГАНУ «Социоцентр», 2018. 188 с.

2. Чепуренко А. Ю. Маркс в университете 3.0? // Социологические исследования. 2018. № 5. С. 26–34. DOI: 10.7868/S0132162518050033

3. Karpov A. University 3.0 as a Corporate Entity of Knowledge Economy: Models and Missions // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. Vol. 6 (Special Issue). P. 354–360.

4. Kanter R. M. Collaborative Advantage: the Art of Alliances // Harvard Business Review. 1994 (July–August). Vol. 74. № 4. P. 96–108. Available from: https://hbr.org/1994/07/collaborative-advantage-the-art-of-alliances (date of access: 05.02.2020).

5. Cummings J. L., Holmberg S. R., Yang Q. The role of partnering factors in international learning alliance success // International Journal of Strategic Business Alliances. 2013. Vol. 3. № 1. P. 23–49. DOI: 10.1504/IJSBA.2013.058296

6. Elmuti D., Abebe M., Nicolosi M. An overview of strategic alliances between universities and corporations // Journal of workplace learning. 2005. Vol. 17. № 1/2. P. 115–129. DOI: 10.1108/13665620510574504

7. Bacila, M. F., Moisescu, O. I., Țirca, A. M. A study regarding the influence of business size on the availability of business organizations to develop alliances with higher education institutions // Transformations in Business and Economics. 2009. Vol. 8. № 3. P. 160–178.

8. Suherlan H. Strategic alliances in institutions of higher education: a case study of Bandung and Bali Institutes of Tourism in Indonesia // International Journal of Tourism Cities. 2017. № 3 (2). P. 158–183. DOI: 10.1108/IJTC-08-2016-0022

9. Lestari Sri dan Idham Bustamanю. Kajian tentang Aliansi Strategis bagi UKMK Potensial // Jurnal Pengkajian Koperasi dan UKM. 2006. № 2. Tahun 1. P. 65-83.

10. Dussauge P., Garrette, B. Cooperative Strategy: Competing Successfully through Strategic Alliances. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, New York, 1999. 254 p.

11. Green W. D., Barrett C. R., Rust E. B. What is Right with Education Reform. The Huffington Post. 2010. Available from: https://www.huffpost.com/entry/what-is-right-with-educat_b_735033 (date of access: 05.02.2020).

12. Whealler J. S., Noftsinger J. B. Getting a grip on strategic alliances // Trusteeship Journal. 2004. № 12 (4). P. 15–19.

13. Gunn A., Mintrom M. Global university alliances and the creation of collaborative advantage // Journal of Higher Education Policy and Management. 2013. № 35 (2). P. 179–192.

14. Eckel P., Hartley M. Developing Academic Strategic Alliances: Reconciling Multiple Institutional Cultures, Policies, and Practices // Journal of Higher Education. 2008. Vol. 79. № 6. P. 613–637. Available from: http://muse.jhu.edu/journals/jhe/ (date of access: 16.03.2020).

15. Eckel P. D., Green M. F. Curricular Joint Ventures: a new chapter in US cross-border education? // Policy Futures in Education. 2004. Vol. 2. № 2. P. 299–315.

16. Eckel P. D., Hartley M., Affolter-Caine B. Cooperating to compete: A campus leaders' guide to developing curricular partnerships and joint programs. Washington. DC: American Council on Education, 2004. 31 p.

17. Масюк Н. Н., Петрищев П. В., Бушуева М. А. Стратегическое партнерство как свидетельство альянсоспособности университета [Электрон. ресурс] // Экономика и предпринимательство. 2014. № 12 (8). С. 658–662. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.

asp?id=22998438 и https://mgt.vvsu.ru/files/924A3133-9A5F-4BFB-98F3-C669521ACB4B (дата обращения: 17.03.2020).

18. Лунькин А. Н. Альянсоспособность как критерий оценки конкурентоспособности форм интеграционного взаимодействия стратегических партнеров в сфере среднего профессионального образования [Электрон. ресурс] // Экономические науки. 2010. № 12 (73). С. 429–434. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/2011/04/13/1268024982/80.pdf (дата обращения: 25.02.2020).

19. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва: Изд-во ТЕМП. 2010. 944 с.

20. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2011. 748 с.

21. Королева Е. В. Стратегические альянсы: зарубежный опыт и российские особенности // Российский внешнеэкономический вестник. 2009. № 5. С. 3–13.

22. Creve H., Rowley T., Shipilov A. Network advantage: How to unlock value from your alliances and partnerships. San Francisco. CA: Jossey-BaSS/Wiley, 2014. 304 p.

23. Varadarajan P., Cunningham M. Strategic alliances: a synthesis of conceptual foundations // Journal of the Academy of Marketing Science. 1995. Vol. 23. № 4. P. 282–296.

24. Зенкевич Н. А., Королева А. Ф., Мамедова Ж. А. Концепция устойчивости совместного предприятия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2014. № 1. С. 28–56.

25. Ireland R., Hitt M., Vaidyanath D. Alliance Management as a Source of Competitive Advantage // Journal of Management. 2002. Vol. 28. № 3. P. 413–446.

26. Inkpen A. C. Strategic Alliances. In A.M. Rugman and T.L. Brewer (eds). The Oxford Handbook of International Business. Oxford UK: Oxford University Press, 2001. P. 402–427.

27. Jarratt D. G. A strategic classification of business alliances: A qualitative perspective built from a study of small and medium-sized enterprises // Qualitative Market Research: An International Journal. 1998. № 1 (1). P. 39–49. Available from: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13522759810368442/full/html (date of access: 25.02.2020). DOI: 10.1108/13522759810368442

28. Zineldin M. The Quality of Health Care and Patient Satisfaction: An Exploratory Investigation of the 5Qs Model at Some Egyptian and Jordanian Medical Clinics // International Journal of Health Care Quality Assurance. 2006. Vol. 19. № 1. P. 60–92. Available from: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09526860610642609/full/html (date of access: 15.02.2020). DOI: 10.1108/09526860610642609

29. Vasicheva V., Zineldin M. An investigation of quality of organisational merger and employees' emotions: evidence from academics in Sweden // International Journal of Work Organisation and Emotion. 2016. Vol. 7. №. 2. P. 113–125. Available from: https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJWOE.2016.078077 (date of access: 02.02.2020). DOI: 10.1504/IJWOE.2016.078077

30. Краснова Г. А., Тесленко В. А. Анализ основных моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций [Электрон. ресурс] // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 30–40. Режим доступа: https://www.umj.ru/jour/article/view/104/105 (дата обращения: 05.02.2020). DOI: 10.15826/umpa.2017.04.047

31. Краснова Г.А., Тесленко В.А. Сетевое взаимодействие вузов в мире и России: создание и развитие стратегических партнерств // Государственная служба. 2017. Т. 19. № 4 (108). С. 59–65.

32. Suzuki T., Okada H., Fujii S. Project of continuing professional development for pharmacists supported by alliance of three public universities // Yakugaku Zasshi. 2011. № 131 (1). P. 51–57. DOI: 10.1248/yakushi.131.51

33. Huang F. Internationalization of higher education in the era of globalization: What have been its implications in China and Japan? // Higher Education Management and Policy. 2007. № 19 (1). P. 35–50.

34. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. № 20 (1). С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74

35. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. № 22 (1). С. 31–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-31-58

References

1. Polikhina N., Trostyanskaya I. Rejtingi universitetov: tendencii razvitija, metodologija, izmenenija = University rankings: Trends, methodology, changes. Moscow: The Federal State Autonomous Scientific Institution Center for Sociological Research (“Sociocenter”); 2018. 189 p. (In Russ.)

2. Chepurenko A. Yu. Marx at the university 3.0? *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological Studies*. 2018; 5: 26–34. DOI: 10.7868/S0132162518050033 (In Russ.)

3. Karpov A. University 3.0 as a corporate entity of knowledge economy: Models and missions. *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2016; 6 (Special Issue): 354–360.

4. Kanter R. M. Collaborative advantage: The art of alliances. *Harvard Business Review* [Internet]. 1994 (Jul–Aug) [cited 2020 Feb 05]; 74 (4): 96–108. Available from: https://hbr.org/1994/07/collaborative-advantage-the-art-of-alliances

5. Cummings J. L., Holmberg S. R., Yang Q. The role of partnering factors in international learning alliance success. *International Journal of Strategic Business Alliances*. 2013; 3 (1): 23–49. DOI: 10.1504/IJSBA.2013.058296

6. Elmuti D., Abebe M., Nicolosi M. An overview of strategic alliances between universities and corporations. *Journal of Workplace Learning*. 2005; 17 (1/2): 115–129. DOI: 10.1108/13665620510574504

7. Bacila M. F., Moisescu O. I., Țirca A. M. A study regarding the influence of business size on the availability of business organizations to develop alliances with higher education institutions. *Transformations in Business and Economics*. 2009; 8 (3): 160–178.

8. Suherlan H. Strategic alliances in institutions of higher education: A case study of Bandung and Bali Institutes of Tourism in Indonesia. *International Journal of Tourism Cities*. 2017; 3 (2): 158–183 DOI: 10.1108/IJTC-08-2016-0022

9. Lestari Sri dan Idham Bustaman. Kajian tentang aliansi strategis bagi UKMK Potensial. *Jurnal Pengkajian Koperasi dan UKM*. 2006; 2 (Tahun 1): 65–83. (In Indonesian)

10. Dussauge P., Garrette B. Cooperative strategy: Competing successfully through strategic alliances. New York: John Wiley & Sons, Ltd. Chichester; 1999. 254 p.

11. Green W. D., Barrett C. R., Rust E. B. What is right with education reform. The Huffington Post [Internet]. 2010 [cited 2020 Feb 05]. Available from: https://www.huffpost.com/entry/what-is-right-with-educat_b_735033

12. Whealler J. S., Noftsinger J. B. Getting a grip on strategic alliances. *Trusteeship Journal.* 2004; 12 (4): 15–19.

13. Gunn A., Mintrom M. Global university alliances and the creation of collaborative advantage. *Journal of Higher Education Policy and Management.* 2013; 35 (2): 179–192.

14. Eckel P., Hartley M. Developing academic strategic alliances: Reconciling multiple institutional cultures, policies, and practices. *Journal of Higher Education* [Internet]. 2008 [cited 2020 Mar 16]; 79 (6): 613–637. Available from: http://muse.jhu.edu/journals/jhe/

15. Eckel P. D., Green M. F. Curricular joint ventures: A new chapter in US cross-border education? *Policy Futures in Education.* 2004; 2 (2): 299–315.

16. Eckel P. D., Hartley M., Affolter-Caine B. Cooperating to compete: A campus leaders' guide to developing curricular partnerships and joint programs. Washington, DC: American Council on Education; 2004. 31 p.

17. Masyuk N. N., Petrishchev P. V., Bushueva M. A. Strategic partnership as evidence of university alliance. *Jekonomika i predprinimatel'stvo = Journal of Economy and Entrepreneurship* [Internet]. 2014 [cited 2020 Mar 17]; 12–3 (8): 658–662. Available from: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22998438; https://mgt.vvsu.ru/files/924A3133-9A5F-4BFB-98F3-C669521ACB4B (In Russ.)

18. Lun'kin A. The ability of alliances to criterion of competitiveness forms integration synergies of strategic partners in the sphere of secondary vocational education. *Jekonomicheskie nauki = Economic Sciences* [Internet]. 2010 [cited 2020 Feb 25]; 12 (73): 429–434. Available from: http://ecsocman.hse.ru/data/2011/04/13/1268024982/80.pdf (In Russ.)

19. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy = Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. Moscow: Publishing House TEMP; 2010. 944 p. (In Russ.)

20. Raizberg B., Lozovsky L., Starodubtseva E. Sovremennyj jekonomicheskij slovar' = Contemporary economic dictionary. 6th ed. Moscow: Publishing House INFRA-M; 2011. 748 p. (In Russ.)

21. Koroleva E. Strategic alliances: Foreign experience and Russian distinctions. *Rossijskij vneshnejekonomicheskij vestnik = Russian Foreign Economic Journal.* 2009; 5: 3–13. (In Russ.)

22. Creve H., Rowley T., Shipilov A. Network advantage: How to unlock value from your alliances and partnerships. San Francisco, CA: Jossey-BaSS/Wiley; 2014. 304 p.

23. Varadarajan P., Cunningham M. Strategic alliances: A synthesis of conceptual foundations. *Journal of the Academy of Marketing Science.* 1995; 23 (4): 282–296.

24. Zenkevich N. A., Koroleva A. F., Mamedova Zh. A. Concept of joint venture's stability. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment = Vestnik of Saint Petersburg University. Management.* 2014; 1: 28–56. (In Russ.)

25. Ireland R., Hitt M., Vaidyanath D. Alliance management as a source of competitive advantage. *Journal of Management.* 2002; 28 (3): 413–446.

26. Inkpen A. C. Strategic alliances. In: Rugman A. M., Brewer T. L. (eds.). The Oxford Handbook of International Business. Oxford UK: Oxford University Press; 2001. p. 402–427.

27. Jarratt D. G. A strategic classification of business alliances: A qualitative perspective built from a study of small and medium-sized enterprises. *Qualitative Market Research: An International Journal* [Internet]. 1998 [cited 2020 Feb 25]; 1 (1): 39–49. Available from:

https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13522759810368442/full/html DOI: 10.1108/13522759810368442

28. Zineldin M. The quality of health care and patient satisfaction: An exploratory investigation of the 5qs model at some Egyptian and Jordanian medical clinics. *International Journal of Health Care Quality Assurance* [Internet]. 2006 [cited 2020 Feb 15]; 19 (1): 60–92. Available from: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09526860610642609/full/html DOI: 10.1108/09526860610642609

29. Vasicheva V., Zineldin M. An investigation of quality of organisational merger and employees emotions: Evidence from academics in Sweden. *International Journal of Work Organisation and Emotion* [Internet]. 2016 [cited 2020 Feb 02]; 7 (2): 113–125. Available from: https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJWOE.2016.078077 DOI: 10.1504/IJWOE.2016.078077

30. Krasnova G. A., Teslenko V. A. Analysis of main models of educational institutions network interaction. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis* [Internet]. 2017 [cited 2020 Feb 05]; 21 (4): 30–40. Available from: https://www.umj.ru/jour/article/view/104/105 DOI: 10.15826/umpa.2017.04.047 (In Russ.)

31. Krasnova G. A., Teslenko V. A. Networking of universities in the world and in Russia: Creation and development of strategic partnerships. *Gosudarstvennaja sluzhba = Public Administration.* 2017; Vol. 19, 4 (108): 59–65. (In Russ.)

32. Suzuki T., Okada H., Fujii S. Project of continuing professional development for pharmacists supported by alliance of three public universities. *Yakugaku Zasshi.* 2011; 131 (1): 51–57. DOI: 10.1248/yakushi.131.51

33. Huang F. Internationalization of higher education in the era of globalization: What have been its implications in China and Japan? *Higher Education Management and Policy.* 2007; 19 (1): 35–50.

34. Kislov A. G. From advance to trans-professional education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2018; 20 (1): 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74 (In Russ.)

35. Antonova N. L., Sushchenko A. D., Popova N. G. Soft power of higher education as a global leadership factor. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2020; 22 (1): 31–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-31-58 (In Russ.)

Информация об авторе:

Петров Антон Маркович – кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова; ORCID 0000-0003-4582-8066, Researcher ID T-5756-2018, AuthorID 57197858076; Москва, Россия. E-mail: petrov-am2000@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 12.05.2020; принята в печать 10.02.2021.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Anton M. Petrov – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Leading Researcher, Scientific Research Institute "Education Development", Plekhanov Russian University of Economics; ORCID 0000-0003-4582-8066, Researcher ID T-5756-2018, AuthorID 57197858076; Moscow, Russia. E-mail: petrov-am2000@yandex.ru

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

Received 12.05.2020; accepted for publication 10.02.2021.
The author has read and approved the final manuscript.

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

УДК 37.022 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-108-125

Памяти академика РАО А. А. Вербицкого

КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД АКАДЕМИКА ВЕРБИЦКОГО: ВОЗМОЖНА ЛИ РЕВОЛЮЦИЯ В ДИДАКТИКЕ?

И. П. Смирнов

Российская академия образования, Москва, Россия.
E-mail: ips2@list.ru

Аннотация. *Введение.* В статье осуществлен обзор наиболее заметных педагогических инноваций (метод проектов, программированное обучение, педагогика сотрудничества), освоенных на научном уровне, но не получивших распространения в образовательной практике. Особое внимание уделено разработанной академиком РАО, заведующим кафедрой социальной и педагогической психологии МГГУ им. М. А. Шолохова А. А. Вербицким и его научной школой парадигме контекстного образования. Она аккумулирует многие эффективные формы, методы и средства, обоснованные в рамках различных инновационных подходов, но находит применение только на экспериментальных площадках отдельных творческих педагогов России.

Цель статьи. Исследование причин отторжения образовательной практикой педагогических инноваций, условий и перспектив их применения.

Методология и методика исследования. Осуществлен анализ трудов научной школы А. А. Вербицкого, последовательно развивающей парадигму контекстного образования в монографических и диссертационных исследованиях, осваивающих ее в многолетней педагогической практике ведущего вуза России в сфере гуманитарных технологий и прикладного гуманитарного знания.

Результаты и научная новизна. Автор отвергает распространенное мнение о торможении инноваций консервативной педагогической средой и показывает их идеологическую несовместимость с централизованным управлением образованием и автократизмом российского общества в целом. Доказано: императивом восприятия педагогических инноваций образованием является изменение социальной среды.

Практическая значимость. Оценки и выводы автора создают методологические предпосылки для развертывания дискуссии о миссии педагогической науки и условиях ее развития в современном российском обществе. Становится понятно, почему в отечественном образовании преобладает «дидактоцентризм», провозглашенный еще Я. Коменским.

Ключевые слова: история педагогики, контекстное образование, педагогические инновации, идеология, А. А. Вербицкий.

Благодарности. Выражаю благодарность А. А. Вербицкому, заложившему традицию инициативной рассылки новых научных трудов членам Российской академии образования, которая должна стать правилом хорошего научного тона. В декабре, за неделю до смерти Андрея Александровича, мне довелось с ним общаться онлайн. У него были большие творческие планы…

Для цитирования: Смирнов И. П. Контекстный метод академика Вербицкого: возможна ли революция в дидактике? // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4 С. 108–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-108-125

THE CONTEXTUAL METHOD OF ACADEMICIAN VERBITSKY: IS A REVOLUTION IN DIDACTICS POSSIBLE?

I. P. Smirnov

Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.
E-mail: ips2@list.ru

Abstract. *Introduction.* The article provides an overview of the most notable pedagogical innovations (project method, programmed teaching, pedagogy of cooperation), mastered at the scientific level, but not widely used in educational practice. Special attention is paid to the paradigm of contextual education developed by the Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Social and Pedagogical Psychology in Sholokhov Moscow State University for the Humanities, A. A. Verbitsky and his scientific school. This paradigm accumulates many effective forms, methods and means, substantiated within the framework of various innovative approaches; however, it finds application only on the experimental sites of individual creative teachers of Russia.

The *aim* of the present publication is to investigate the reasons for the rejection by educational practice to apply pedagogical innovations, conditions and prospects.

Methodology and research methods. The author analyses the works of A. A. Verbitsky's scientific school, consistently developing the paradigm of contextual education in monographic and dissertation research, mastering it in the long-term teaching practice of the leading Russian university in the field of intelligent systems in humanities and applied humanities.

Results and scientific novelty. The author rejects the widespread opinion about the inhibition of innovations by the conservative pedagogical environment and shows their ideological incompatibility between the centralised management of education and the autocracy of Russian society as a whole. It is proved that the imperative of the perception of pedagogical innovations by education is a change in the social environment.

Practical significance. The author's assessments and conclusions create methodological prerequisites for developing a discussion about the mission of pedagogical science and the conditions for its development in modern Russian society. Thus, it could explain why the "didactocentrism", proclaimed by John Amos Comenius, prevails in Russian education.

Keywords: history of pedagogy, contextual education, pedagogical innovations, ideology, A. A. Verbitsky.

Acknowledgements. I would like to express my deepest gratitude to A. A. Verbitsky, who laid the tradition of proactive mailing of new scientific works to members of the Russian Academy of Education, which should become the rule of good scientific form. In December, a week before the death of Andrey Alexandrovich, I had a chance to communicate with him online. He had great creative plans ...

For citation: Smirnov I. P. The contextual method of Academician Verbitsky: Is a revolution in didactics possible? *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 108–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-108-125

Введение

Неумолимы законы развития. Даже великие открытия стареют, уходят в историю. Грядет эпоха прощания и с аксакалом педагогики Яном Коменским, в границах «Великой дидактики» которого уже несколько веков развивается образование. Наследники гения с почтением, памятуя его 400-летние заслуги, намекают на исчерпание классно-урочной системы, открывают горизонты персонализированной педагогики. Пока только намекают, не в силах заменить новыми дидактическими принципами, объясняя это присущей образованию повышенной инерционностью, привязанностью к «старому, доброму, вечному».

«Традиционная классно-урочная форма обучения, придуманная Коменским и базировавшаяся на принципе «учить всех всему», вступила в фазу кризиса», – два десятилетия назад вынес приговор академик РАО А. М. Новиков[1]. «Система, идущая от Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского требует не модернизации, а замены», – тоже уже довольно давно писал даже такой взвешенный в оценках ученый, как вице-президент РАО Д. И. Фельдштейн [1]. Можно бесконечно цитировать «прощальные слова» из творческих некрологов Яну Коменскому и классно-урочной системе, что не мешает ей успешно доминировать в образовании. Ее не сокрушили, хотя и серьезно ослабили, удары пандемии, связанные с переходом к дистанционным формам обучения.

Цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы, состоит в установлении причин отторжения образовательной практикой прогрессивных педагогических инноваций и обосновании условий их восприятия.

Обзор литературы

Проследим судьбу некоторых вспыхнувших на отечественном небосклоне педагогики и тут же погасших парадигм образования и методик

[1] Новиков А. М. Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе. Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm (дата обращения: 01.12.2020).

обучения, заслуженно претендовавших на революцию в дидактике, начало новой эпохи в образовании. Некоторые из них были привнесены к нам зарубежной педагогической практикой.

Еще в начале XX века отечественная педагогика в лице Станислава Шацкого пыталась внедрить американский метод проектов («Дальтон-план»), дающий возможность школьникам самостоятельно определять учебные планы, переводя учителя в статус консультанта. Инновация вначале была эмоционально поддержана как «единственное средство преобразования школы учебы в школу жизни», но в 1931 году столь же пафосно осуждена постановлением ЦК ВКП(б).[1] Многообразие индивидуальных образовательных маршрутов разошлось с утвердившимся классно-урочным методом обучения.

Свыше 40 лет назад в Россию пришла концепция программированного обучения (алгоритмы Скиннера, Краудера), заявленная как потенциальная революция в образовании [2]. Академики РАО Петр Гальперин[2], Владимир Беспалько пытались адаптировать эту концепцию к дидактике российской школы [3]. И вновь разветвленность программ, их персонализированная ориентация не вписались в объяснительно-иллюстративный алгоритм коллективного обучения. Новейшей историей педагогики она зафиксирована лишь в виде небольших «инновационных островков», полузатопленных могучим океаном классно-урочной системы Коменского.

В начале 80-х годов ряд учителей-новаторов (Шалва Амонашвили и др.) предложили концепцию «педагогики сотрудничества» [4]. Им также удалось ненадолго поколебать сложившиеся формы образования, в очередной раз всколыхнув «стоячее болото» традиционной педагогики, но они смогли лишь обозначить возможный вектор активизации обучения. «Болото», привычно вобрав в себя очередную педагогическую находку, снова затянулось «тиной Коменского». Подобным завершились и многие другие попытки вытеснить автора «Великой дидактики» на педагогическую обочину, поставить его труды на почетную архивную полку.

Еще один пример тому детально разработанная и успешно апробированная академиком РАО А. А. Вербицким научно-педагогическая парадигма контекстного образования, исследованиям которой он отдал без малого 40 лет. Создана сильная научная школа, проблема всесторонне исследована в ряде докторских и кандидатских диссертаций, изданы учебники и пособия, одобренные Российской академией образования, получено признание новой

[1] Директивы ЦК ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917–1947 годы. Вып. 1. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1947. С. 151–152.

[2] Гальперин П. Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. Москва, 1967. 321 с.

парадигмы за рубежом. Дидактическое понятие «контекст» принято образовательным сообществом и включено в словари. В 2008 году А. А. Вербицким и О. Г. Ларионовой издана монография «Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции» [5]. Спустя десятилетие под редакцией А. А. Вербицкого вышел коллективный труд представителей его научной школы «Психология и педагогика контекстного образования», где не без основания заявлено: «речь идет о новом типе обучения и воспитания, по сути, о революции в образовании» [6, с. 17].

Но что-то опять пошло не так, впору снова винить Яна Коменского, что и делают некоторые соавторы этой коллективной монографии. «Сложившаяся практика традиционного обучения, начало которому было положено в XVII веке в трудах Я. А. Коменского, характеризуется «застывшей» академичностью по организационным формам, объяснительной иллюстративностью по преобладающим методам преподавания, механистичностью и репродуктивностью обучения, технократичностью, раздробленностью содержания, авторитарностью по подходу к учащемуся», – пишет О. Г. Ларионова [6, с. 171]. Хуже о Яне Коменском и его педагогической системе еще не говорили, хотя с высоты нашего века подобная критика имеет основу. Но она же добавляет загадочности в причины устойчивости 400-летнего дидактического детища чешского гения.

Результаты исследования и обсуждение

Поиск коренных причин отторжения новых парадигм образования требует выхода за пределы педагогики и состоит в понимании национальных особенностей общественной среды, уровень развития которой в современной России еще не способен принять и сделать социальной нормой ни «педагогику сотрудничества», ни «равноправное взаимодействие», ни методы самостоятельного «проектирования» будущего. Они противоречат общим канонам централизованного управления обществом, а потому воспринимаются как чужеродные и даже опасные. Тем самым научная педагогика обрекается на удержание новых парадигм в границах чистой теории, без возможности внедрения в образовательную практику.

Парадигма (др.-греч. «модель») означает совокупность фундаментальных научных основ, представлений и терминов. Меняются они не часто, хотя претензии на их смену заявляют многие ученые. Если проанализировать тематику диссертаций по научной педагогике, немалое число авторов уже в заголовках заявляют о научных, методологических, методических «основах», якобы разработанных и представленных в их исследованиях. В этом – явная переоценка своих достижений, ибо поколебать сложившиеся

многими веками «основы» и войти в историю дано не каждому. История – место тесное.

«Смена парадигм происходит под влиянием двух взаимосвязанных факторов, – замечает А. А. Вербицкий. – Внешних по отношению к образованию (развитие наук, технологий производства, социальных отношений, а с ними и социального заказа на образование) и внутренних – процессов саморазвития образовательной системы, обусловленных появлением многочисленных педагогических инноваций» [6, с. 16]. В заявленных им двух факторах ведущими представляются первые – «внешние», они тормозят и ограничивают саморазвитие педагогики. Можно утверждать, что великие идеи рождаются великими эпохами, классикам дано лишь их выразить. Что тоже не легко.

Рождение новой образовательной парадигмы, разумеется, может быть творческим результатом указанных А. А. Вербицким «внутренних процессов саморазвития образовательной системы, обусловленных появлением многочисленных педагогических инноваций» [6, с. 16]. Однако восприятие и становление ее требует очевидного и полностью сформированного общественного запроса. Та же классно-урочная система обучения Яна Коменского была прямым ответом на свершившийся переход к индустриальной эпохе с преимущественно поточным производством, требующим массового и единообразного образования. Да и социальный запрос в те времена был связан с единомыслием, абсолютной централизацией власти и преданностью монарху.

В России первый всплеск педагогической мысли также был вызван великой эпохой, связанной с крепостной реформой 1861 года. «Новая русская педагогика начинается с тем великим возрождающим и обновительным движением, которое привело к освобождению крестьян не только от уз крепостничества, но и всех русских людей от разных, долго сковывавших их пут», – замечал Петр Каптерев [7]. После этого прошло большое, даже по историческим меркам, время, вобравшее в себя и годы так называемой педагогики марксизма-ленинизма и освобождения от нее в пользу ныне рождающейся в муках демократической парадигмы образования. Вместо закона Эдуарда Днепрова (1992 год), признанного ЮНЕСКО «самым прогрессивным и демократическим образовательным актом конца XX века»[1] принят новый, во многом противоречащий прежнему закон (2012 год). Но и в него уже внесено более 70 поправок, которые существенно корректируют миссию образования, прежде всего в сторону его идеологизации [8]. Однако, несмотря на противоречивость и торможение развития образова-

[1] Концепция развития образования // Радио «Свобода». 2004. 1 декабря. Режим доступа: https://www.svoboda.org/a/24197586.html (дата обращения: 03.12.2020).

тельной политики, общество медленно созревает для новой педагогической парадигмы.

«На нынешнем этапе развития науки, технологий постиндустриального производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной] и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы», к практико- и личностно-ориентированному типу образования на всех его уровнях. Это и является сущностью становящейся новой образовательной парадигмы», – так выразил ее смысл А. А. Вербицкий [6, с. 17]. Выделим в его заявлении слова «назрела необходимость», что не тождественно «созрела необходимость». Здесь как раз и проявляется указанная им ранее дилемма: внутреннее саморазвитие педагогики ведет к обновлению образования, внешние факторы пока его тормозят.

Общественная среда ставит ограничения и рассмотренному в коллективной монографии ученых Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова контекстному методу обучения. Разберем некоторые из них. Один из соавторов Т. Д. Дубовицкая рекомендует вовлекать учащихся в обсуждение самых острых вопросов: «Что можно было сделать для того, чтобы Великая Отечественная война не началась?», «На какие жертвы шли люди и что двигало ими?», «Оправдана ли гибель людей с обеих сторон?» [6, с. 169]. Правильная, мотивирующая поиск рекомендация. Но если такой острый контекст задать, предположим, в ежегодном сочинении выпускников школ России рискуем получить диаметрально противоположные ответы. Одни – в школах, где учатся молодые карачаевцы, чеченцы, ингуши, балкарцы, крымские татары, потерявшие в годы военных репрессий и депортации от 22 до 46 процентов населения. Другие – в республике Северная Осетия, где чуть ли не в каждом селе установлен бюст Сталина, а также во Владимире, Оренбурге, Сочи, Новочеркасске, Нижнем Новгороде, Тамбове, Архангельске и других 36 городах, где памятники «вождю народов» появились уже в постсоветское время. Учитель не может поддержать такое разнообразие мнений потому, что в утвержденных министерством базовых учебниках острые вопросы либо умело обойдены, либо имеют однозначную трактовку, от которой строго рекомендовано не отходить. Это пример идеологического ограничения применимости контекстного метода.

Другой соавтор монографии О. И. Щербакова предлагает учащимся разрешать «конфликтологические задачи на основе собственных представлений с пояснениями, как они возникли, какое значение имеют для практики, их самооценки» [6, с. 254]. Дидактически верный совет, но он тоже не работает – образовательный контекст реальной жизни развивается последние годы в обратном направлении. Трактовать конфликты в русле собственной

оценки педагогу и студентам становится все опаснее. Не столько из-за отмечаемого О. И. Щербаковой «отсутствия в современной России общественно признанной национальной идеи, системы социальных и морально-нравственных ценностей, которые служили бы ориентирами воспитания» [6, с. 63]. Педагог не рискнет предложить собственное представление о событии под угрозой Статьи 48, п. 3. закона «Об образовании в РФ», которая запрещает «сообщение обучающимся недостоверных сведений об исторических, национальных, религиозных и культурных традициях народов», что исключает возможность изложения и обсуждения противоречивых, но реально существующих взглядов. Указанная статья стала ловушкой для творческого педагога, ему проще считать текст с министерского сайта или с базового учебника, избежав неудобных последствий.

Опасность собственных оценок усилена поправками к закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», которым предусмотрена блокировка не только информации, направленной на вовлечение несовершеннолетних в совершение противоправных действий, но и контент, склоняющий к таким действиям[1]. Помянутый в законе «контент» это и есть предлагаемый А. А. Вербицким и его подвижниками «контекст», за который теперь можно поплатиться очень многим. Это уже пример правового ограничения контекстного метода.

Российские СМИ регулярно рассказывают о педагогических ситуациях, в которых конфликт разрешается путем прямых угроз в адрес учащихся: за инакомыслие – выговор в присутствии родителей, за создание ученического профсоюза – угроза попадания в психушку[2]. Отругать, унизить «самосознательного» ребенка стало обычным педагогическим приемом – детей всеми способами отчуждают от верного понимания реальности. Это пример административного ограничения контекстного метода.

Осуществляемое идеологическими, правовыми, административными способами ограничение реального контекста в образовании расширяется, идет блокировка позволенного статьей 13 Конституции идеологического разнообразия, навязывание стандартных образцов мышления. Апогеем постоянно обогащаемого комплекса ограничений и запретов можно назвать направленный в начале текущего учебного года учителям школ Санкт-Петербурга «Алгоритм действий классных руководителей и социальных педагогов по уведомлению правоохранительных органов…», согласно которому учитель

[1] Госдума приняла закон, защищающий детей от попыток вовлечения в преступные сообщества // Учительская Газета. 2018. 5 декабря. С. 4. Режим доступа: http://ug.ru/news/26749 (дата обращения: 03.12.2020).

[2] Мне угрожали психбольницей // Новая газета. 2018. 5 декабря. С. 4. Режим доступа: https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/12/04/78811-mne-ugrozhali-psihbolnitsey (дата обращения: 03.12.2020).

обязан отслеживать призывы в соцсетях своего ученика, делать скриншот и писать записку директору школы, а тот должен обратиться в полицию или центр «Э»[1]. Добавить сюда нужно и принятый Межпарламентской Ассамблеей государств – участников СНГ модельный закон «О просветительской деятельности»[2], призванный контролировать пропаганду идей в школе, в том числе «негативное иностранное вмешательство». В соответствии с ним в ноябре 2020 года внесен законопроект в Государственную Думу. Комментируя этот поспешно поддержанный Министерством просвещения проект, заместитель председателя Комитета по образованию и науке Государственной Думы Любовь Духанина справедливо указывает на риски «нарушить устоявшиеся связи, благодаря которым дети получают широкие возможности культурного обмена». А депутат Думы Наталья Поклонская и вовсе инициировала снятие своей фамилии из числа авторов сомнительного законопроекта[3].

Даже лояльные к власти депутаты уже чувствуют избыток ограничительных мер контекста образования. При попытке погрузиться в реальность окружающей среды учащиеся видят страх в глазах педагога и понимают, дальше их ждет наказание. Отсюда – поиск свободы не в школе или вузе, а в Instagram, Telegram, YouTube…

Указанный А. А. Вербицким «внешний по отношению к образованию» фактор становится не только регулятором образовательного контекста, но и саморазвития педагогической мысли, преградой творческих инноваций. Глобальным его следствием – торможение эволюционного развития педагогики и ее глубокая стагнация. По этой причине дидактически верные рекомендации соавторов монографии: формировать контекст обучения на «основе собственных представлений» (по О. И. Щербаковой), «представлений о социально-значимых ценностях» (по Н. А. Рыбакиной), «создавать ситуации, в которых студент может занять личностную позицию» (по М. Д. Ильязовой) – сегодня не выполнимы или, по крайней мере, сильно ограничены в пользовании. «Погружение в реальную ситуацию» (по А. А. Вербицкому) часто приходится заменять «виртуальным контекстом» (по В. Ф. Тенищевой). При использовании «виртуального контекста» она предлагает начинать игровое обучение с адаптации уже существующих моделей, например, с «Кораблекрушения», «Выжи-

[1] Петербургских учителей обязали докладывать об «экстремистских» призывах учеников в интернете // Учительская газета. 2020. 23 сентября. С. 2. Режим доступа: http://ug.ru/peterburgskih-uchitelej-obyazali-dokladyvat-ob-ekstremistskih-prizyvah-uchenikov-v-internete/ (дата обращения: 03.12.2020).

[2] Принят на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление № 20-15 от 7 декабря 2002 года).

[3] Любовь Духанина считает, что нужно взвесить риски законопроекта «о просветительской деятельности» // Учительская газета. 2020. 24 ноября. С. 2. Режим доступа: https://ug.ru/lyubov-duhanina-schitaet-chto-nuzhno-vzvesit-riski-zakonoproekta-o-prosvetitelskoj-deyatelnosti/ (дата обращения: 03.12.2020).

вания в пустыне» или «Полета на Луну» [6, с. 377]. Не желая обидеть автора, заметим, сегодня лучше виртуальным контекстом и заканчивать.

«В образовательной среде все действия и поступки должны быть направлены на приближение процесса учебной активности студентов к их будущей профессиональной деятельности, – пишет в монографии В. Г. Калашников [6, с. 119]. «Однако, – завершает он мысль, – при этом не требуется воспроизводить всю полноту реальных профессиональных функций» [6, с. 119]. Возможно, в этом состоит единственно возможный ныне выход из ситуации. Но истина требует указать на его противоречие с рекомендацией А. А. Вербицкого – переходить от «моделируемых реальных ситуаций (в квазипрофессиональной деятельности) далее – к реальным производственным ситуациям» [6, с. 78].

В. Г. Калашникова нужно поддержать в неявном признании им внешних факторов, ограничивающих применение контекстного метода квазипрофессиональной деятельностью. Но «квази» есть «квази», этот префикс означает «мнимый, ненастоящий», характеризует имитацию профессиональной деятельности или, как иногда говорят, полупрофессиональную деятельность. Утверждать, что на этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, было бы преувеличением. По этому поводу академик РАО А. М. Цирульников, автор серии уникальных книг о российском образовании, пишет: «В учебниках должна быть не просто правда, а вся правда» [9]. Немного перефразируя, можно сказать: «в контексте образования должна быть не просто правда, а вся правда». Иначе контекстный метод не работает, и исторический опыт это подтверждает.

В 30-х годах, объявленный классиком педагогики марксизма-ленинизма Павел Блонский, «советский Песталоцци» – как его называли, объявил об открытии им «одного из основных законов педагогики – закона соответствия школы определенному общественному строю» [10]. К нему до сих пор пытаются приладить научную педагогику в стремлении подчинить ее очередным, преходящим задачам власти. В монографии предпринята попытка рассмотреть некоторые исторические парадигмы педагогики, привлекая примеры из античных и более поздних обществ.

Контексты образования разных эпох

Авторы путем ретроспективного анализа исследуют причины, ограничивающие применение своего метода, сравнивая контексты обучения и воспитания различных эпох. «В доинституциональный период основным механизмом наследования социального опыта служили подражание, следование примеру, принуждение», – пишут А. А. Вербицкий, Е. Г. Трунова, называя это «натуральной образовательной парадигмой» [6, с. 91]. Согласимся, но заметим, что «следование примеру», как и «принуждение», это неувядающие пока черты образования, относить которые к одному периоду вряд ли правомерно.

«В античном обществе, – продолжают они, – высшими ценностями являлось быть гражданином, внести свой вклад в процветание родного города-государства. Это была прагматически ориентированная авторитарная воспитательная парадигма» [6, с. 92]. Несмотря на некоторый альтруизм, мешающий принять данный контекст в полном объеме, такая оценка правомерна. Но тоже не только для античных обществ. Вспомним сталинские времена, когда о гражданском патриотизме даже не говорили, патриотом обязывали быть каждого. «Жила бы страна родная и нету других забот» – чем не описанная авторами античность?

«Афинскую систему воспитания, – говорится далее в монографии, – характеризовала гуманистически ориентированная цель: развитие природных сил и способностей ребенка. Направляющая позиция педагога оставляла за учеником свободу выбора, самостоятельность действий» [6, с. 92]. Хотелось бы в это верить, но вряд ли все было так радужно. Напомним, чем кончил Сократ, приговоренный к смерти верховным судом Афин за «введение новых божеств и развращение юношества». А ведь сократический метод приближения к истине через диалог близок контекстному.

Проведенный А. А. Вербицким и Е. Г. Труновой педантичный и весьма полезный анализ контекстных понятий, исследование их семантических корней и роли в социализации молодежи позволили авторам обнаружить противоречивую трактовку этих понятий в законодательстве и прийти к выводу об «отсутствии в последние четверть века целенаправленной и научно обоснованной государственной политики в сфере воспитания» [6, с. 89–106]. Косвенно вывод авторов подтверждают поспешно внесенные недавно в закон «Об образовании в РФ» поправки, усиливающие воспитательную функцию образования.

Однако заявление об «отсутствии государственной политики в сфере воспитания» формально может быть взято под сомнение. В последнее десятилетие принято достаточное, возможно даже избыточное, количество соответствующих государственных актов: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»; «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»». В декабре 2020 года принят федеральный закон «О государственной молодежной политике»[1]. Другое дело, что они содержат, куда зовут и почему оказываются бесполезными.

[1] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Режим доступа: https://ug.ru/prezident-podpisal-federalnyj-zakon-o-molodezhnoj-politike/ (дата обращения: 03.12.2020).

Описанным в монографии методам обучения и воспитания далеких исторических эпох недостает обобщения. Все они свидетельствуют о замеченном А. А. Вербицким неудержимом стремлении педагогики к «саморазвитию», ограниченному, а порою и полностью остановленному внешним фактором – авторитарной средой. Авторам следовало показать, что в любую историческую эпоху такие государства привержены одной, «авторитарной воспитательной парадигме» (по А. А. Вербицкому), «умышленному формированию людей по известным образцам, которое неплодотворно, незаконно и невозможно (по Льву Толстому) [11]. Независимо от эпохи, они воспроизводят внешний фактор торможения реального контекста в образовании.

Пару лет назад российские СМИ вдруг вспомнили о феномене Павлика Морозова в связи с исполнившимся 100-летием рождения «героя и предателя в одном лице» [12]. Его «подвиг», состоявший в доносе на родителей, некогда изучался школьниками в заказном политическом контексте борьбы с классовым врагом – кулачеством в условиях проходившей с большими трудностями коллективизации. Назначенный героем, Павлик Морозов многие годы служил образцом для юношества, его гипсовому бюсту обязаны были салютовать все пионеры. Только когда изменилось общество, был признан чисто уголовный характер его деяния, финал глубокой семейной драмы – «герой» стал «предателем». Создать в те годы контекстную педагогическую ситуацию, при которой учащиеся могли бы «занять личностную позицию», как это рекомендует в монографии М. Д. Ильязова, было бы равносильно суициду [6, с. 272]. Подобные примеры можно привести для множества минувших эпох с одинаково характерной для них «авторитарной воспитательной парадигмой».

Педагогика нуждается в типологии воспитания

«Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути», – как бы подтверждая сказанное выше, звучит произнесенное полтора века назад утверждение К. Ушинского [13]. Классик прав в своем утверждении, но любое движение вперед начинается с осознания его необходимости, и в этом смысле коллективная монография научной школы А. А. Вербицкого закладывает важные методологические посылки осмысления взаимозависимости внешних и внутренних факторов развития педагогики. Хотелось бы рекомендовать ее авторам дальнейшего развития заявленной ими дифференцированной оценки способов «воздействия» на молодежь [6, с. 106] в зависимости от характера государственного устройства. Именно отсутствие в научной педагогике типологии способов воспитания принуждает к рассмотрению столь различных в истории методов воздействия на молодое поколение в строгом русле едино-

го понятия – «воспитание». Огрубим для лучшего понимания: сегодня методы воздействия на молодежь Гитлерюгенда, скаутизма, комсомола, РДШ, волонтеров характеризуются одним понятием – «воспитание». Но это же нонсенс!

Введение типологии способов воспитания (воспитание посредством «зомбирования» или мягче – посредством «принуждения», еще мягче – «воздействия» и, наконец, «воспитание» как самостановление) могло бы стать новым словом в понятийном аппарате дидактики и научной педагогики в целом. Молодежь уже обогнала науку, отнеся «воспитание посредством «принуждения» или «воздействия», осуществляемое через современное телевидение, к методу «зомбирования» и предложив в качестве синонима телевизора понятие «зомбоящик».

Самое трудное при создании подобной системы понятий найти эталон, высший образец «воспитания», к которому надо стремиться. О подлинной сути воспитания сказано давно и много классиками российской педагогики. Взять хотя бы утверждение П. Ф. Каптерева: «Не законы государственные, а законы природы, законы физиологические и психологические – вот что важно для общества, прежде всего в строе и организации школ» [7, с. 63]. Или формулу воспитания Константина Вентцеля: «Важно пробудить дремлющие в самом ребенке творческие силы» [14]. Еще недостаточно осмысленные современной педагогикой, они дают понять, что история образования состояла во все большем уяснении значения принципа свободы в деле воспитания. Сюда оно движется и сегодня, существенно и объективно подталкиваемое в спину интернет-технологиями, делающими общественную среду более открытой и активной.

Ныне все чаще отношения педагога и воспитанника рассматриваются как партнерские, педагогу отводится миссия наставника, студенту – самодостаточной, способной к саморазвитию личности. Признается это и официальными лицами: «ценность самореализации является главной ценностью молодого человека», - считает первый зам. главы администрации Президента РФ Сергей Кириенко[1]. Дело остается за небольшим – создать условия для этого.

А. А. Вербицкий в монографии указывает контекстные условия такого воспитания, когда «ведущую роль начинают играть цели не внешние, заданные государством и обществом и в лучшем случае принятые обучающимся к исполнению, а цели собственные, порождаемые в диалоге, общении и равнопартнерском взаимодействии с педагогом как посредником между ним и развивающейся культурой» [6, с. 23]. Контекст задан им точно и полно, ориентирует не на «воздействие», а на «взаимодействие». Погружение

[1] Кириенко разгромил гонителей рэперов на съезде «Единой России» // Московский комсомолец. 2018. 7 декабря. Режим доступа: https://www.mk.ru/politics/2018/12/07/kirienko-razgromil-goniteley-reperov-na-sezde-edinoy-rossii.html (дата обращения: 03.12.2020).

в него способно превратить учащегося из объекта педагогических воздействий в субъект самореализации. Теоретически все верно, но как показано выше, практически – нереально для нашего времени, в котором диалог еще не является нормой общественных отношений, в том числе в образовании. В России многие органы, даже выборные, не стали местом для дискуссий.

Заключение

Многими последователями авторской концепции А. А. Вербицкого, представителями его научной школы убедительно доказана эффективность педагогических технологий контекстного образования – диалогическая проблемная лекция, лекция вдвоем, семинар-дискуссия, коммуникативный тренинг, ролевые и деловые игры, учебная практика и другие. Контекстный подход как бы вбирает все полезные формы, методы и средства, обоснованные в рамках других теорий и инновационных подходов. Но не стоит излишне обольщаться «логикой саморазвития образовательной системы» [6, с. 25], потенциал которой так же и тем же ограничен – внешними факторами. «Инновационный опыт противоречит «нормальной» теории, лежащей в основе педагогической традиции, – пишет по этому поводу А. А. Вербицкий. – Эта теория достаточно благосклонно и долго позволяет «шалить» неразумному дитяти – инновационному опыту» [6, с. 25]. Принимая предложенный автором образ, продолжим его мысль: оттого огромная совокупность инноваций – педагогика сотрудничества, проектное обучение, контекстный метод – уже много десятилетий остаются в роли «дитяти», которому позволяют шалить только в своей песочнице, не выходя за пределы двора. Если же дети расшалятся, станут играть во взрослых, вовлекут в игры весь детский сад (школу, двор), их могут и выпороть.

Увы, системные «требования к образованию» со стороны общественной среды еще не изменились, ее устраивает парадигма Я. Коменского с ориентацией на указанную О. Г. Ларионовой «авторитарность по подходу к учащемуся». Надеяться, как и авторы, на скорое изменение требований к образованию, при котором «нарастающий объем инноваций начнет выполнять роль «могильщика» доминирующей парадигмы» пока не приходится. [6, с. 25]. Здесь имеет место случай, когда для изменения следствия надо найти и изменить причину. Ее нащупывают и частично обнажают авторы монографии.

«В настоящее время, когда в российском обществе культивируются западные ценности, а в коллективном сознании формируется безусловный прагматический императив, отечественная система образования выраженно дидактоцентрична», – пишут А. А. Вербицкий и Е. Г. Трунова [6, с. 112]. Если отбросить прилипчивую ссылку на «всегда плохие» западные ценно-

сти и без нужды не ругать прагматиков, которых нам как раз и недостает, итоговая мысль авторов бьёт в десятку. «Дидактоцентризм» – «русский крест» отечественного образования, и этот вывод, пожалуй, можно отнести к ключевому научному положению монографии, которое имеет право быть развито еще сильнее.

Стоит глубоко вдуматься в ощущения А. А. Вербицкого, которыми он делится в Заключении к монографии: «с одной стороны, усилиями учителей, преподавателей, кафедр накоплена огромная масса педагогического опыта, проходящего «по департаменту» педагогических инноваций. С другой стороны – эти инновации как бы незаконны с позиций традиционных дидактических принципов» [6, с. 412]. Замечание верное, редко обнажаемое до такой глубины, но временами прорывающееся в высказываниях ученых и даже представителей высоких инстанций.

Озабоченность влиянием на образование внешней среды выражает и новый министр Сергей Кравцов. Под впечатлением жестко востребованного пандемией перехода на удаленные формы обучения, он сделал важное заявление: «Мы находимся на пороге создания новой дидактики»[1]. Замечание верное, но неполное, без указания необходимых для этого условий. Новая дидактика неизбежно потребует формирования общественной среды, позволяющей погружение образования в реальные контексты, и одному министру такое не по силам. Для этого вся научная педагогика, начиная с Российской академии образования, обязана выдавить из себя «политического раба», преодолеть зависимость «соответствия образования определенному общественному строю» и перейти от педагогики страха к «гуманистической педагогике – педагогике достоинства», как это предлагают академики РАО Александр Асмолов, Владимир Собкин и другие соавторы манифеста «Гуманистическая педагогика: XXI век»[2].

Не должно быть зафиксированных на разных исторических этапах «буржуазной», «пролетарской», «классовой», «социалистической», «демократической» и подобных педагогик. Миссия педагогики выше преходящих задач очередной идеологии или национальной идеи, потому она и называется наукой. «Народная школа лежит в основе движения вперед цивилизации», – писал К. Ушинский [15].

Ограничивать поиск причин дидактического отставания только инерционностью образования было бы упрощением. Более широкий анализ проблемы выводит на глобальную причину – отсутствие внешней среды,

[1] Сергей Кравцов: Мы находимся на пороге создания новой дидактики // Учительская Газета. 2020. 9 июля. Режим доступа: http://www.ug.ru/news/30988 (дата обращения: 03.12.2020).

[2] Гуманистическая педагогика: XXI век // Новая газета. 2015. 12 октября. С. 2.

способной востребовать полезные инновации, о чем свидетельствуют отчаянные попытки продвинутых лидеров научной педагогики закрепиться в настоящем, не говоря уже о прорыве в будущее.

Если брать не филологическое, а смысловое значение слова «контекст», оно означает условия, которые облегчают погружение и связанное с этим лучшее понимание изучаемых событий и явлений. Контекст еще имеет существенное гносеологическое значение, вне его познание может быть искаженным, навязанным и ошибочным. Цивилизация движется другим путем и потому контекстный метод обучения может, должен и обязательно займет высшую иерархию в системе ценностей дидактики. Но не сегодня.

Революция в дидактике возможна только как процесс, сопровождающий изменения в обществе и государстве. Контекстный метод погружения в реальность академика А. А. Вербицкого заработает в открытом, идеологически многополярном обществе и, без сомнения, станет в нем ключевым дидактическим принципом образования. К сожалению, уже без него.

Список использованных источников

1. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований. Аналитический доклад [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://refdb.ru/look/2167521.html (дата обращения: 01.12.2020).

2. Skinner B. F. Science and human behavior. New York: Macmillan Publication, 1953. 461 p. Available from: http://www.bfskinner.org/bfskinner/Society_files/Science_and_Human_Behavior. (date of access: 01.12.2020).

3. Краудер Н. О различиях между линейным и разветвлённым программированием // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей. Под ред. И. И. Тихонова. Москва: Высшая школа. 1968. С. 58–67.

4. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва: Высшая школа, 1970. 300 с.

5. Амонашвили Ш. А. Созидая человека. Москва, 1982. 285 с.

6. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва, 2009. 401 с.

7. Вербицкий А. А., Трунова Е. Г., Калашников В. Г. и др. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. Москва; Санкт Петербург: Нестор-История, 2018. 416 с.

8. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели. Санкт-Петербург. 1914 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/ (дата обращения: 01.12.2020).

9. Смирнов И. П. Цикл очерков «Философия образования» // Учительская газета. 2020–2021 гг. № 42–61.

10. Цирульников А. М. Калмыкия. Страна между двумя берегами [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/ (дата обращения: 01.12.2020).

11. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Институт теории и истории педагогики. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1961. С. 182 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/ (дата обращения: 01.12.2020).

12. Толстой Л. Н. Избранные публицистические статьи // Воспитание и образование. Собр. соч. в 22 томах. Т. 16. С. 34 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://modernlib.net/books/tolstoy_lev_nikolaevich/tom_16_izbrannie_publicisticheskie_stati/read_1/ (дата обращения: 01.12.2020).

13. Баландина А. Марионетка чекистов: за что боролся Павлик Морозов // Газета.ру. 2018. 14 ноября [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.gazeta.ru/social/2018/11/13/12057637.shtml (дата обращения: 01.12.2020).

14. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 7 декабря 1867 г. // Собрание сочинений. Т. 8. Москва–Ленинград, 1950. С. 329.

15. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. Петербург–Москва: Книгоиздательство «Голос труда», 1923. С. 9.

16. Ушинский К. Статьи в «Сыне отечества» // Педагогические статьи 1857–1861 гг. Т. 2. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 254.

References

1. Feldstein D. I. Problemy kachestva psihologo-pedagogicheskih dissertacionnyh issledovanij. Analiticheskij doklad = Problems of the quality of psychological and pedagogical dissertation research. Analytical report [Internet]. 2011 [cited 2020 Dec 01]. Available from: https://refdb.ru/look/2167521.html (In Russ.)

2. Skinner B. F. Science and human behavior [Internet]. New York: Macmillan Publication; 1953 [cited 2020 Dec 01]. 461 p. Available from: http: //www.bfskinner.org/bfskinner/Society_files/Science_and_Human_Behavior

3. Crowder N. O razlichijah mezhdu linejnym i razvetvljonnym programmirovaniem = On the differences between linear and branched programming. In: Programmirovannoe obuchenie za rubezhom: Sb. statej = Programmed learning abroad. Collection of articles. Ed. by Tihonov I. I. Moscow: Vysshaja shkola; 1968. p. 58–67. (In Russ.)

4. Bespalko V. P. Programmirovannoe obuchenie. Didakticheskie osnovy = Programmed learning. Didactic foundations. Moscow: Vysshaja shkola; 1970. 300 p. (In Russ.)

5. Amonashvili Sh. A. Sozidaja cheloveka = Creating a person. Moscow; 1982. 285 p. (In Russ.)

6. Verbitsky A. A., Larionova O. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii = Personal and competence approaches in education: Problems of integration. Moscow; 2009. 401p. (In Russ.)

7. Verbitsky A. A., Trunova E. G. Kalashnikov V. G., et al. Psihologija i pedagogika kontekstnogo obrazovanija = Psychology and pedagogy of contextual education. Ed. by A. A. Verbitsky. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istorija; 2018. 416 p. (In Russ.)

8. Kapterev P. F. Novaja russkaja pedagogika, ee glavnye idei, napravlenija i dejateli = New Russian pedagogy, its main ideas, directions and actors [Internet]. St. Petersburg; 1914 [cited 2020 Dec 01]. 117 p. Available from: http://elib.gnpbu.ru/ (In Russ.)

9. Smirnov I. P. Cycle of essays “Philosophy of Education”. *Uchitel’skaja gazeta = Teacher’s Newspaper.* 2020–2021; 42–61. (In Russ.)

10. Tsirulnikov A. M. Kalmykija. Strana mezhdu dvumja beregami = Kalmykia. A country between two shores [Internet]. [cited 2020 Dec 01]. 214 p. Available from: http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/ (In Russ.)

11. Blonsky P. P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija. Institut teorii i istorii pedagogiki = Selected pedagogical works. Institute of Theory and History of Pedagogy [Internet]. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1961. 182 p. Available from: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/ (In Russ.)

12. Tolstoy L. N. Izbrannye publicisticheskie stat'i = Selected publicistic articles. In: Vospitanie i obrazovanie. Sobr. soch. v 22 tomah = Upbringing and education. Collection of essays in 22 volumes [Internet]. Vol. 16. [cited 2020 Dec 01]. p. 34. Available from: https://modernlib.net/books/tolstoy_lev_nikolaevich/tom_16_izbrannie_publicisticheskie_stati/read_1/ (In Russ.)

13. Balandina A. Marionetka chekistov: za chto borolsja Pavlik Morozov = Chekist puppet: What Pavlik Morozov was fighting for. Gazeta.ru [Internet]. 2018 Nov 14 [cited 2020 Dec 01]. Available from: https://www.gazeta.ru/social/2018/11/13/12057637.shtml (In Russ.)

14. Ushinsky K. D. Chelovek kak predmet vospitanija. Opyt pedagogicheskoj antropologii = Man as a subject of education. Experience in pedagogical anthropology. Collection of essays. 1867 Dec 7. Vol. 8. Moscow–Leningrad; 1950. p. 329. (In Russ.)

15. Wentzel K. N. Teorija svobodnogo vospitanija i ideal'nyj detskij sad = The theory of free education and the ideal kindergarten. 4th ed. St. Petersburg–Moscow: Knigoizdatel'stvo "Golos truda"; 1923. p. 9. (In Russ.)

16. Ushinsky K. Stat'i v "Syne otechestva" = Articles in "Son of the Fatherland". In: Pedagogicheskie stat'i 1857–1861 gg. = Pedagogical articles 1857–1861. Moscow: Publishing House APN RSFSR; 1948. p. 254. (In Russ.)

Информация об авторе:

Смирнов Игорь Павлович – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО; ORCID 0000-0003-0752-3755; Москва, Россия. E-mail: ips2@list.ru

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

Статья поступила в редакцию 06.01.2021; принята в печать 10.03.2021.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Igor P. Smirnov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; ORCID 0000-0003-0752-3755; Moscow, Russia. E-mail: ips2@list.ru

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

Received 06.01.2021; accepted for publication 10.03.2021.
The author has read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.922.8 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-126-156

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Т. С. Пилишвили[1], А. И. Савушкина[2], А. Л. Данилова[3], Н. К. Соруко Торрес[4]

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.
E-mail: [1]pilishvili-ts@rudn.ru; [2]savushkina.14@gmail.com;
[3]info.danilova@gmail.com; [4]nancy_moda2006@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования психологического благополучия и его связи с ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов обусловливается необходимостью подготовки специалистов помогающих профессий, способных осуществлять грамотное психологическое сопровождение субъекта в период нарастающей нестабильности.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей психологического благополучия и его связей с ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах личностных ценностей, базовых смысловых установок, самоактуализации личности, динамической системы жизненных смыслов для понимания и проработки личностью гибких надпрофессиональных навыков, связанных с самоорганизацией и саморазвитием карьерного пути, поддержанием профессионального здоровья.

Методология и методы. Теоретико-методологической основой исследования выступил субъектно-деятельностный подход к психологическому благополучию и ценностно-смысловой сфере личности, разрабатываемый отечественной психологией с учетом научных работ зарубежных авторов. Эмпирическое исследование проведено среди студентов-психологов Российского университета дружбы народов (N = 80) с применением психодиагностических методик: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. П. Шевеленковой и П. П. Фесенко), «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром), «Ценностный опросник» (Ш. Шварц), тест «Смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев), «Система жизненных смыслов» (В. Ю. Котляков), «Базовые смысловые установки» (А. Д. Ишков, Н. Г. Милардова). Использованы методы математической статистики: корреляционный (ρ Спирмена) и факторный анализ (метод главных компонент), – а также программа IBM SPSS Statistics 22.

Результаты. Выявленные значимые корреляционные связи психологического благополучия и ценностных ориентаций студентов-психологов, их смысловых установок подтверждают, что целеполагание респондентов ограничивается отсутствием чувства незави-

симости, а также необходимостью совмещать новые и традиционные для общества способы управления своей деятельностью и ее контроля. Самоактуализация личности сдерживается наличием смысловых установок респондентов, отражающих их зависимость от эмоциональной поддержки и мнения окружающих. Результаты факторного анализа демонстрируют наличие в структуре личности пяти факторов: фактора безопасности и стабильности жизни при ее осмысленности и управляемости; фактора самоактуализации при независимости от среды; фактора психологического благополучия при осмысленности личностного развития; фактора проявления заботы о благополучии близких людей при снижении требовательности и ответственности за них; фактора достижения личного успеха при способности рискнуть.

Научная новизна заключается в попытке изучения связей психологического благополучия с отдельными аспектами ценностно-смысловой сферы личности у молодых специалистов помогающих профессий, для которых данная область психики приобретает профессиональную и личностную значимость.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов при формировании профессиональных программ супервизии студентов-психологов, при развитии надпрофессиональных навыков, связанных с рефлексией молодыми специалистами собственных жизнетворческих ресурсов, находящихся в пространстве сложного взаимодействия психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности.

Ключевые слова: психологическое благополучие личности, студенты помогающих профессий, ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, системы жизненных смыслов студентов.

Благодарности. Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН. Авторы также выражают благодарность анонимным рецензентам за ценные замечания и рекомендации, которые помогли существенно улучшить качество подготовленной статьи.

Для цитирования: Пилишвили Т. С., Савушкина А. И., Данилова А. Л., Соруко Торрес Н. К. Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4. С. 126–156. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-126-156

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND VALUE-SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS

T. S. Pilishvili[1], A. I. Savushkina[2], A. L. Danilova[3], N. C. Soruko Torres[4]

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.
E-mail: [1]pilishvili-ts@rudn.ru; [2]savushkina.14@gmai.com;
[3]info.danilova@gmail.com; [4]nancy_moda2006@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of the study of psychological well-being and its correlation with the value-semantic sphere of the personality among students-psychologists is due to the need to train specialists in helping professions, who are able to carry out competent psychological support of the subject during a period of growing instability.

The *aim* of the present research is to identify the characteristics of psychological well-being and its correlations with the value-semantic sphere of psychology students' personality in terms of personal values, basic semantic attitudes, self-actualisation of the personality, a dynamic system of life meanings for understanding and working out flexible supra-professional skills associated with self-organisation and self-development of career paths to maintain professional health.

Methodology and research methods. The theoretical and methodological basis of the study was the subject-activity approach to psychological well-being and the value-semantic sphere of the individual, developed by the Russian psychology, taking into account the scientific works of foreign authors. An empirical study was conducted among students-psychologists of the Peoples' Friendship University of Russia (N = 80) using the psychodiagnostic methods: "Scale of Psychological Well-Being" by K. Riff (adapted by T. P. Shevelenkova and P. P. Fesenko), "Self-Actualization Test" (by E. Shostrom), "Value Questionnaire" (by Sh. Schwartz), test "Meaningful Orientations" (by D. A. Leontiev), "System of Life Meanings" (by V. Yu. Kotlyakov), "Basic Semantic Attitudes" (by A. D. Ishkov and N. G. Milardova). The following methods of mathematical statistics were applied: correlation (Spearman's ρ) and factor analysis (principal component method), IBM SPSS Statistics 22 program.

Results. The revealed significant correlations between psychological well-being, value orientations and semantic attitudes of psychology students confirm that the respondents' goal-setting is limited by the lack of a sense of independence, as well as the need to combine new and traditional methods for society to manage and control their activities. Self-actualisation of the individual is constrained by the presence of semantic attitudes of the respondents, reflecting their dependence on emotional support and the opinions of others. The results of factor analysis demonstrate the presence of five factors in the personality structure: the factor of safety and stability of life when it is meaningful and manageable; the factor of self-actualisation regardless of the environment; the factor of psychological well-being with the meaningfulness of personal development; the factor of manifesting concern for the well-being of loved ones with a decrease in exactingness and responsibility for them; the factor of achieving personal success with the ability to take risks.

Scientific novelty. The authors made an attempt at investigating the correlations of psychological well-being with certain aspects of the value-semantic sphere of the personality among young specialists in the helping profession, for whom this area of the psyche acquires professional and personal significance.

Practical significance. The results of the current research can be employed in the course of preparation and design of professional supervision programmes for students-psychologists, as well as in the process of development of over-professional skills associated with the reflection of young specialists of their own life-creating resources, located in the space of complex interaction of psychological well-being and value-semantic sphere.

Keywords: psychological well-being, helping profession students, value-semantic sphere of the personality among psychology students, value orientations, life-meaning orientations, systems of life meanings among students.

Acknowledgements. The present research has been supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program. The authors also express their gratitude to the anonymous reviewers for their valuable comments and recommendations, which helped to significantly improve the quality of the prepared article.

For citation: Pilishvili T. S., Savushkina A. I., Danilova A. L., Soruko Torres N. C. Psychological well-being and value-semantic sphere of personality among psychology students. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 126–156. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-126-156

Введение

Университетская подготовка психологов в условиях повышающейся неопределенности профессиональных задач, а также высокой конкуренции на рынке труда предъявляет требования к формированию не только профессиональных компетенций, но и развития в ходе обучения гибких навыков, связанных с самореализацией личности и ростом психологического благополучия от наполненной личностными смыслами деятельности [1].

Актуальность исследования психологического благополучия и его связи с ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов обусловливается необходимостью подготовки специалистов помогающих профессий, способных осуществлять грамотное психологическое сопровождение различных категорий граждан в период нарастающей нестабильности, неизбежно отражающейся на общем психологическом состоянии субъекта [2].

В юношестве закладываются те показатели, которые становятся жизнеопределяющими для дальнейшего карьерного пути молодых специалистов [3]. Личностные особенности психолога, его вера в человека и ресурсы совладания с проблемными ситуациями обеспечивают не только конструктивную работу с клиентом, но и поддержание собственного психологического здоровья. В связи с этим при подготовке студентов-психологов в период их активного самоопределения в системе личностных смыслов становится критичным для понимания изучение соотношения и связей ценностно-смысловой сферы личности и ее психологического благополучия [4].

Проблема исследования состоит в том, что при наличии в зарубежной [5–7] и отечественной литературе [8–10] высокого интереса отдельно к проблемам психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности студентов различных направлений подготовки недостаточно изученными остаются аспекты, связанные с соотношением данных конструктов у студентов-психологов.

Цель исследования заключается в выявлении специфических особенностей и связей психологического благополучия с ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах личностных ценностей, базовых смысловых установок, самоактуализации личности, динамической системы жизненных смыслов для более глубокого понимания и дальнейшей проработки личностью гибких навыков, связанных с самоорганизацией и саморазвитием карьерного пути, поддержания профессионального здоровья.

Исследовательский вопрос заключался в том, чтобы определить, посредством каких показателей связаны психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов с целью создания возможностей для работы над этими образованиями и обеспечения большей продуктивности в освоении выбранной ими профессиональной деятельности.

В качестве гипотез исследования выступала группа предположений:

1) о наличии специфической плоскости связей между психологическим благополучием (в терминах модели К. Рифф, многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева) и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов (в терминах личностных ценностей, базовых смысловых установок личности, самоактуализации личности, динамической системы жизненных смыслов);

2) о наличии объединяющих факторов психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности, связанных с самоактуализацией студентов-психологов, степенью осмысленности жизни и стремлением к ней, возможностью самостоятельного управления своей жизнью, стремлением к безопасности и стабильности жизни, заботой о благополучии близких через изменение своего отношения к отдельным сторонам личности, а также готовностью участников пойти на обдуманный риск для достижения цели.

Обзор литературы

Психологическое благополучие личности в юношеском возрасте достаточно подробно исследовано с точки зрения:

1) представлений молодежи о психологическом благополучии и стратегиях его достижения [11];

2) социально-демографических детерминант субъективного благополучия [12];

3) его взаимосвязи с адаптационным потенциалом личности [13].

В российской науке психологическое благополучие личности в юношеском возрасте исследуется в связи с различными факторами. Так, О. А. Апуневич, С. Н. Гагариной проведено исследование особенностей психологического благополучия в юношеском возрасте в зависимости от уровня осознанности жизни, в котором было установлено, что чем выше уровень психологического благополучия, тем выше уровень осознанности личности [14].

В исследовании жизнестойкости как личностного ресурса при противостоянии стрессу и социально-психологического благополучия личности в юношеском возрасте была выявлена связь данных психологических феноменов, в частности, обнаружена отрицательная связь между компонентом жизнестойкости «контроль» и компонентами психологического благополучия

«человек как открытая система» и «личностный рост», отражающая препятствующий характер стремления личности контролировать себя и свое окружение на пути ее индивидуальному развитию [15]. Проведенное исследование психодинамических свойств личности как факторов субъективного благополучия показало, что наиболее весомыми положительными факторами для разных компонентов субъективного благополучия являются эргичность и социальный темп, тогда как весомым отрицательным фактором для субъективного благополучия выступает эмоциональность [16].

В зарубежных исследованиях рассматривались такие аспекты психологического благополучия студентов, как связь между физическими упражнениями и общей самоэффективностью, депрессией и психологическим благополучием студентов [17]; влияние классической музыки на самочувствие и психологическое благополучие личности студентов [18]; связь между оптимизмом, застенчивостью, психологической уязвимостью и психологическим благополучием у студентов [19]; влияние медитации на психологическое благополучие студентов [20]; влияние отдельных практик йоги на психологическое благополучие студентов-аспирантов медицинской специальности [21]; связь между смыслом жизни и психологическим благополучием студентов [22]; половые различия в отношении качества жизни и психологического благополучия студентов, изучающих психологию [23].

В настоящем исследовании проблема психологического благополучия личности юношеского возраста будет рассмотрена в терминах:

1) модели психологического благополучия К. Рифф, ядро которой составляют наличие цели в жизни, автономия, личностный рост, положительные отношения с другими, управление окружением, самопринятие, а также дополненные российскими учеными показатели осмысленности жизни, баланса аффекта и представлений о человеке как открытой системе [24];

2) многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева «Эвдемония 3D», состоящей из эмоционального баланса (как стремления к позитивным эмоциям и удовлетворенности), успешности (как контроля над результатами собственных действий) и осмысленности (как придания ценности событиям и действиям ввиду их отдаленных последствий для самого человека и других лиц), что выражается в терминах «цель в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», «общий показатель осмысленности жизни» [25].

Ценностно-смысловая сфера личности у студентов помогающей профессии на примере психологов наиболее последовательно изучена с точки зрения ценностных и смысложизненных ориентаций студентов [26–30]. Исследованы отдельные аспекты ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов на примере самоактуализации [31]; ценностей [32, 33];

смысложизненных ориентаций [34, 35]; системы жизненных смыслов [36] и установок личности [37]. В исследовании ценностно-смысловой сферы студентов у психологов преобладающее место в системе жизненных смыслов занимают когнитивные и альтруистические категории, ведущими же ценностями на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов выступают ценности «безопасность», «достижения» и «доброта» [34].

В исследовании С. А. Водяхи и Ю. Е. Водяхи обнаружено, что особенностями ценностно-смысловой ориентации студентов-психологов по сравнению со студентами технических специальностей выступают большая выраженность таких жизненных ценностей, как креативность, достижения и сохранение собственной индивидуальности, что, по всей видимости, тесно коррелирует с карьерными ориентациями студентов-психологов [38].

В зарубежных исследованиях наблюдаются такие направления исследования ценностно-смысловой сферы личности студентов, как изучение терминальных и инструментальных ценностей студентов факультета образования как будущих кандидатов в учителя [39], изучение связи между наличием смысла в жизни или его поиском с адаптацией студентов к колледжу [40], изучение эффективности групповой логотерапии для снижения депрессии и повышения уровня осмысленности жизни студентов [41], изучение препятствий на пути самоактуализации студентов колледжа на примере факультета образования [42].

В настоящем исследовании ценностно-смысловая сфера личности студентов помогающих профессий на примере психологов будет рассмотрена в терминах:

1) функциональной системы, включающей, по А. Маслоу, самоактуализацию личности посредством параметров Э. Шострома (компетентности во времени, самоподдержки, ценности самоактуализации, гибкости поведения, реактивной чувствительности, спонтанности, самоуважения, самопринятия, принятия природы человека, синергии, принятия собственной агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности);

2) личностных ценностей в рамках теории Ш. Шварца, проявленных на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов на примере власти, достижения, гедонизма, стимуляции, самостоятельности, универсализма, доброты, традиции, конформности, безопасности;

3) динамической системы жизненных смыслов, состоящей из альтруистических, гедонистических, экзистенциальных, статусных, семейных, когнитивных, коммуникативных смыслов и смыслов самореализации [43];

4) базовых смысловых установок личности посредством измерения вербальной зависимости, эмоциональной зависимости, зависимости от достижений, требовательности к другим и себе, ответственности за себя и других.

Значимым фактом, стимулирующим исследование, также необходимо считать то, что недостаточно изученными остаются такие аспекты связей психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов, как корреляты между отдельными компонентами психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности.

Методология, материалы и методы

Эмпирическое исследование было проведено на базе филологического факультета Российского университета дружбы народов (г. Москва). В уравненную по полу выборку вошли 80 студентов направления бакалавриата «Психология» в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст – 21 год). Психодиагностический комплекс включал в себя следующие методики:

1. «*Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко; сокр. ПБ).* Модель психологического благополучия К. Рифф состоит из шести компонентов: цель в жизни, автономия, личностный рост, положительные отношения с другими, управление окружением, самопринятие. Нами использовалась версия опросника, адаптированная Т. П. Шевеленковой и П. П. Фесенко, где в структуру психологического благополучия были добавлены три дополнительные шкалы: «осмысленность жизни», «баланс аффекта» и «человек как открытая система» [24].

2. Характер протекания процесса самоактуализации личности, степень выявления и развития личностных возможностей молодых людей, а также факт присутствия черт, свойственных самоактуализирующейся личности, измерялись с помощью *«Самоактуализационного теста» Э. Шострома (сокр. САТ).*

3. *Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (сокр. СЖО)* использовался для измерения степени осмысленности жизни участников исследования, а также выявления наличия цели в жизни, насыщенности жизненного процесса, удовлетворенности ее результатами, способности личности контролировать свою жизнь и управлять ее процессом.

4. *Методика «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова (сокр. СЖС)* предназначалась для выявления иерархической последовательности категорий жизненных смыслов: альтруистических, гедонистических, экзистенциальных, статусных, семейных, когнитивных, коммуникативных смыслов и смыслов самореализации. Полученная иерархия отражает приоритетную последовательность категорий жизненных смыслов в смысловой системе личности [43].

5. *Ценностный опросник Ш. Шварца* (*сокр. ЦО)* применялся для изучения личностных ценностей участников исследования. Опросник состоит из

двух частей, в которых анализируется степень представленности 10 типов ценностей.

6. *Методика «Базовые смысловые установки» А. Д. Ишкова, Н. Г. Милардовой (сокр. БСУ)* предназначалась для выявления степени выраженности смысловых установки личности, которые могут существенно осложнять жизнь человека в случае неадекватной степени их выраженности. В методику входят семь смысловых установок: «вербальная зависимость», «эмоциональная зависимость», «зависимость от достижений», «требовательность к другим», «требовательность к себе», «ответственность за себя» и «ответственность за других».

С целью статистической обработки результатов исследования последовательно применялись корреляционный и факторный анализ. Статистические расчеты выполнялись в программе IBM SPSS Statistics 22.

Результаты исследования

На этапе *описательной статистики* выявлено следующее. Разброс значений в представленных множествах по показателям психологического благополучия означает, что полученные результаты в целом (за исключением положительных отношений с другими) согласуются с нормативными данными средних значений, приведенными К. Рифф. Разброс значений в представленных множествах по показателям ценностно-смысловой сферой личности студентов означает, что в терминах личностных ценностей выявлены согласующиеся с теорией Ш. Шварца усредненные профили участников исследования с позиции соотношения нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. По базовым смысловым установкам личности у участников исследования выявлены соотносящиеся с адекватным уровнем проявления базовых смысловых установок по А. Д. Ишкову, Н. Г. Милардовой показатели вербальной зависимости, эмоциональной зависимости, зависимости от достижений, требовательности к себе, требовательности к другим, ответственности за себя, ответственности за других. По самоактуализации выявлен согласованный с результатами Э. Шострома уровень психической нормы по шкалам компетентности во времени, поддержке, гибкости поведения, сензитивности к себе, самопринятия, принятия агрессии, креативности, самоактуализации; действующая актуализация получена по ценностной ориентации, спонтанности, самоуважению, представлениям человека о себе, синергии, контактности, познавательным потребностям. В терминах динамической системы жизненных смыслов выявленные нами значения в целом согласуются с нормативными показателями В. Ю. Котлякова.

В результате *корреляционного анализа Спирмена* выявлены статистически значимые связи между компонентами психологического благополучия в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах личностных ценностей по Ш. Шварцу, отраженные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа по шкалам психологического благополучия (ПБ) и ценностных ориентаций (ЦО) студентов-психологов

Table 1

The results of correlation analysis on the scales of psychological well-being and value orientations among psychology students

Компонент ПБ	ЦО	ρ Спирмена	Уровень значимости
Цель в жизни	Самостоятельность на уровне нормативных идеалов	–0,237	$p \le 0,01$
Управление окружением	Стимуляция на уровне нормативных идеалов	0,243	$p \le 0,01$
Управление окружением	Традиции на уровне индивидуальных приоритетов	0,287	$p \le 0,05$
Положительные отношения с другими	Конформность на уровне нормативных идеалов	0,281	$p \le 0,01$
Положительные отношения с другими	Универсализм на уровне нормативных идеалов	0,230	$p \le 0,01$
Положительные отношения с другими	Достижения на уровне нормативных идеалов	–0,318	$p \le 0,05$
Положительные отношения с другими	Стимуляция на уровне индивидуальных приоритетов	0,235	$p \le 0,01$
Осмысленность жизни	Самостоятельность на уровне индивидуальных приоритетов	–0,277	$p \le 0,01$
Человек как открытая система	Достижения на уровне индивидуальных приоритетов	0,220	$p \le 0,05$

Примечание. N = 80; в таблице отражены только выявленные в исследовании статистически значимые корреляции.

Таблица 1 показывает, что психологическое благополучие в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов в терминах личностных ценностей по Ш. Шварцу, с одной стороны, прямо связаны между собой посредством корреляций:

1) между компетенциями в управлении своим окружением и волнением от понимания разнообразия глубоких переживаний для традиционного способа поддержания активности;

2) между стремлением к позитивным отношениям с окружающими и сдерживанием, предотвращением собственных потенциально вредных для социума действий, защитой благополучия других людей;

3) между способностью к целостному реалистичному взгляду на жизнь, открытостью новому опыту и проявлением социальной компетентности, влекущей за собой одобрение социума.

С другой стороны, исследуемые конструкты у участников исследования имеют обратную зависимость обратно связаны между собой посредством отрицательных корреляций, при которых:

а) четкость цели, чувство направленности жизни у студентов-психологов связаны с несамостоятельностью мышления при выборе способов действия в жизни, творчестве и исследовательской активности;

б) доверительные отношения с другими людьми связаны с низкими личными успехами в соответствии со слабостью представлений о социальных стандартах;

в) наличие жизненных целей, целеустремленность связаны с низкой автономностью, слабой независимостью личности.

Между компонентами психологического благополучия в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах базовых смысловых установок выявлены связи, отраженные в табл. 2.

Результаты, отраженные в табл. 2, свидетельствуют о том, что психологическое благополучие в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов в терминах базовых смысловых установок личности, с одной стороны, прямо связаны между собой посредством корреляций между чувством направленности жизни, эмоциональным принятием себя и зависимостью от эмоциональной поддержки окружающих, а также собственных успехов. С другой стороны, исследуемые конструкты у участников исследования имеют обратную зависимость, выраженную в том, что:

1) сильно проявленное ощущение власти и контроля у студентов-психологов связано с низким эмоциональным принятием себя и независимостью от эмоциональной поддержки окружающих, а также собственных успехов;

2) чувство непрекращающегося развития связано с низким эмоциональным принятием себя;

3) высокая самостоятельность личности связана с низким эмоциональным принятием себя и независимостью самоуважения от мнения окружающих;

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа по шкалам психологического благополучия и смысловых установок личности студентов-психологов

Table 2

The results of correlation analysis on the scales of psychological well-being and personality semantic attitudes of psychology students

Шкалы	Вербальная зависимость	Эмоциональная зависимость	Зависимость от достижений	Требовательность к другим	Требовательность к себе	Ответственность за себя	Ответственность за других
Цель в жизни	0,006	0,275**	0,301*	0,121	-0,058	0,073	0,026
Управление окружением	–0,016	–0,314*	-0,294*	0,287	0,610	0,517	0,817
Личностный рост	–0,048	–0,256**	–0,186	0,247	0,709	0,845	0,768
Автономия	–0,387*	–0,403*	–0,144	0,935	0,228	0,870	0,730
Самопринятие	–0,162	–0,383*	–0,284**	0,917	0,220	0,628	0,521
Осмысленность жизни	–0,041	–0,259**	–0,263**	0,432	0,602	0,779	0,601
Баланс аффекта	–0,189	0,316*	0,282**	0,030	0,207	0,141	0,149
Человек как открытая система	–0,017	–0,243**	–0,318*	0,135	–0,067	0,112	–0,059
Психологическое благополучие	–0,145	–0,370*	–0,330*	0,076	–0,129	–0,046	–0,103

Примечание. N = 80; * значимая корреляция (ρ Спирмена при p ≤ 0,05); ** значимая корреляция (ρ Спирмена при p ≤ 0,001).

4) позитивное отношение к себе связано с низким эмоциональным принятием себя и независимостью от эмоциональной поддержки окружающих, а также собственных успехов;

5) целостный, реалистичный взгляд на жизнь связан с независимостью от эмоциональной поддержки окружающих и собственных успехов;

6) высокий уровень психологического благополучия связан с независимостью от эмоциональной поддержки окружающих и собственных успехов.

В выборке студентов-психологов выявлены статистически значимые положительные связи между компонентами психологического благополучия в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах самоактуализации личности по Э. Шострому между:

1) целью в жизни и компетентностью во времени (ρ = 0,255 при p ≤ 0,05), поддержкой (ρ = 0,255 при p ≤ 0,05), самоуважением (ρ = 0,271 при p ≤ 0,05), представлениями о природе человека (ρ = 0,339 при p ≤ 0,01), самоактуализацией (ρ = 0,231 при p ≤ 0,05);

2) управлением окружением и компетентностью во времени (ρ = 0,345 при p ≤ 0,01), поддержкой (ρ = 0,275 при p ≤ 0,05), ценностной ориентацией (ρ = 0,325 при p ≤ 0,01), самоуважением (ρ = 0,474 при p ≤ 0,01), представлениями о природе человека (ρ = 0,364 при p ≤ 0,01), самоактуализацией (ρ = 0,285 при p ≤ 0,05);

3) личностным ростом и поддержкой (ρ = 0,324 при p ≤ 0,01), ценностной ориентацией (ρ = 0,256 при p ≤ 0,05), спонтанностью (ρ = 0,225 при p ≤ 0,05), самоуважением (ρ = 0,329 при p ≤ 0,01), представлениями о природе человека (ρ = 0,289 при p ≤ 0,01), познавательными потребностями (ρ = 0,233 при p ≤ 0,05), креативностью (ρ = 0,236 при p ≤ 0,05), самоактуализацией (ρ = 0,314 при p ≤ 0,01);

4) автономией и компетентностью во времени (ρ = 0,362 при p ≤ 0,01), поддержкой (ρ = 0,379 при p ≤ 0,01), ценностной ориентацией (ρ = 0,430 при p ≤ 0,01), гибкостью поведения (ρ = 0,273 при p ≤ 0,05), сензитивностью к себе (ρ = 0,336 при p ≤ 0,01), спонтанностью (ρ = 0,284 при p ≤ 0,05), самоуважением (ρ = 0,537 при p ≤ 0,01), самопринятием (ρ = 0,291 при p ≤ 0,01), принятием агрессии (ρ = 0,387 при p ≤ 0,01), контактностью (ρ = 0,349 при p ≤ 0,01), креативностью (ρ = 0,252 при p ≤ 0,05), самоактуализацией (ρ = 0,398 при p ≤ 0,01);

5) самопринятием и компетентностью во времени (ρ = 0,308 при p ≤ 0,01), поддержкой (ρ = 0,510 при p ≤ 0,01), ценностной ориентацией (ρ = 0,466 при p ≤ 0,01), гибкостью поведения (ρ = 0,282 при p ≤ 0,05), сензитивностью к себе (ρ = 0,304 при p ≤ 0,01), спонтанностью (ρ = 0,313 при p ≤ 0,01), самоуважением (ρ = 0,531 при p ≤ 0,01), представлениями о природе человека (ρ = 0,350 при p ≤ 0,01), принятием агрессии (ρ = 0,281 при p ≤ 0,05), контактностью (ρ = 0,249 при p ≤ 0,05), познавательными потребностями (ρ = 0,387 при p ≤ 0,01), креативностью (ρ = 0,313 при p ≤ 0,01), самоактуализацией (ρ = 0,522 при p ≤ 0,01);

6) осмысленностью жизни и поддержкой (ρ = 0,222 при p ≤ 0,05), ценностной ориентацией (ρ = 0,327 при p ≤ 0,01), самоуважением (ρ = 0,419 при p ≤ 0,01), представлениями о природе человека (ρ = 0,359 при p ≤ 0,01), самоактуализацией (ρ = 0,226 при p ≤ 0,05);

7) человеком как открытой системой и поддержкой (ρ = 0,243 при p ≤ 0,05), ценностной ориентацией (ρ = 0,264 при p ≤ 0,05), спонтанностью (ρ = 0,256 при p ≤ 0,05), представлениями о природе человека (ρ = 0,309 при p ≤ 0,01);

8) психологическим благополучием и компетентностью во времени (ρ = 0,341 при p ≤ 0,01), поддержкой (ρ = 0,435 при p ≤ 0,01), ценностной ориентацией (ρ = 0,418 при p ≤ 0,01), гибкостью поведения (ρ = 0,273 при p ≤ 0,05), сензитивностью к себе (ρ = 0,255 при p ≤ 0,05), спонтанностью (ρ = 0,286 при p ≤ 0,05), самоуважением (ρ = 0,552 при p ≤ 0,01), самопринятием (ρ = 0,255 при p ≤ 0,05), представлениями о природе человека (ρ = 0,319 при p ≤ 0,01), принятием агрессии (ρ = 0,227 при p ≤ 0,05), контактностью (ρ = 0,260 при p ≤ 0,05), познавательными потребностями (ρ = 0,254 при p ≤ 0,05), самоактуализацией (ρ = 0,446 при p ≤ 0,01).

Значимые отрицательные корреляции были обнаружены между целью в жизни и ценностной ориентацией (ρ = –0,259 при p ≤ 0,05); между балансом аффекта и компетентностью во времени (ρ = –0,435 при p ≤ 0,01), поддержкой (ρ = –0,512 при p ≤ 0,01), ценностной ориентацией (ρ = –0,381 при p ≤ 0,01), гибкостью поведения (ρ = –0,347 при p ≤ 0,01), сензитивностью к себе (ρ = –0,287 при p ≤ 0,01), спонтанностью (ρ = –0,363 при p ≤ 0,01), самоуважением (ρ = –0,522 при p ≤ 0,01), самопринятием (ρ = –0,330 при p ≤ 0,01), представлениями о природе человека (ρ = –0,311 при p ≤ 0,01), принятием агрессии (ρ = –0,234 при p ≤ 0,05), контактностью (ρ = –0,316 при p ≤ 0,01), познавательными потребностями (ρ = –0,418 при p ≤ 0,01), самоактуализацией (ρ = –0,544 при p ≤ 0,01).

Таким образом, психологическое благополучие в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов в терминах самоактуализации личности по Э. Шострому, с одной стороны, прямо связаны между собой посредством корреляций:

1) между наличием цели в жизни, управлением окружением и личностным ростом при способности жить в настоящем моменте, принятием дихотомических сторон человеческой природы и жизнедеятельности, ценностного и уважительного отношения к себе;

2) между независимостью, самостоятельностью, принятием в себе как позитивных, так и негативных проявлений как одной из частей человеческой природы при способности к установлению тесных контактов с окружающими и проявлению творческого начала в своей жизни;

3) между реалистичным восприятием своей жизни как целостного, наполненного смыслом процесса, способностью к естественному поведению и свободным проявлением себя относительно переживаемых эмоций и чувств в отношениях с другими.

С другой стороны, исследуемые конструкты у участников исследования имеют обратную зависимость, выраженную в том, что:

1) четкость цели, чувство направленности жизни у студентов-психологов связаны с их ориентацией на настоящий момент жизненного пути;

2) недооценка собственных сил и способностей в преодолении жизненных ситуаций связана с концентрацией на конкретном отрезке жизненного пути, недостаточной гибкостью поведения, непринятием отдельных проявлений в себе и других, нереалистичным, отрывочным восприятием жизни.

В выборке не были выявлены статистически значимые связи между компонентами психологического благополучия в терминах модели К. Рифф и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах динамической системы жизненных смыслов.

В выборке студентов-психологов выявлены статистически значимые связи между компонентами психологического благополучия в терминах многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева и ценностно-смысловой сферой личности в терминах самоактуализации личности по Э. Шострому, в частности, между целью в жизни и представлениями о природе человека ($\rho = 0{,}249$ при $p \le 0{,}05$); между процессом жизни и поддержкой ($\rho = 0{,}266$ при $p \le 0{,}05$), ценностной ориентацией ($\rho = 0{,}357$ при $p \le 0{,}01$), сензитивностью к себе ($\rho = 0{,}223$ при $p \le 0{,}05$), самоуважением ($\rho = 0{,}345$ при $p \le 0{,}01$), представлениями о природе человека ($\rho = 0{,}318$ при $p \le 0{,}01$), контактностью ($\rho = 0{,}229$ при $p \le 0{,}05$), самоактуализацией ($\rho = 0{,}256$ при $p \le 0{,}05$); между результативностью жизни и компетентностью во времени ($\rho = 0{,}264$ при $p \le 0{,}05$), поддержкой ($\rho = 0{,}305$ при $p \le 0{,}01$), ценностной ориентацией ($\rho = 0{,}331$ при $p \le 0{,}01$), спонтанностью ($\rho = 0{,}255$ при $p \le 0{,}05$), самоуважением ($\rho = 0{,}319$ при $p \le 0{,}01$), представлениями о природе человека ($\rho = 0{,}323$ при $p \le 0{,}01$), креативностью ($\rho = 0{,}276$ при $p \le 0{,}05$), самоактуализацией ($\rho = 0{,}328$ при $p \le 0{,}01$); между локусом контроля – Я и поддержкой ($\rho = 0{,}250$ при $p \le 0{,}05$), ценностной ориентацией ($\rho = 0{,}236$ при $p \le 0{,}05$), самоуважением ($\rho = 0{,}298$ при $p \le 0{,}01$), представлениями о природе человека ($\rho = 0{,}256$ при $p \le 0{,}050$); между локусом контроля – Жизнь и компетентностью во времени ($\rho = 0{,}263$ при $p \le 0{,}05$), поддержкой ($\rho = 0{,}310$ при $p \le 0{,}01$), ценностной ориентацией ($\rho = 0{,}324$ при $p \le 0{,}01$), гибкостью поведения ($\rho = 0{,}230$ при $p \le 0{,}05$), сензитивностью к себе ($\rho = 0{,}237$ при $p \le 0{,}05$), самоуважением ($\rho = 0{,}237$ при $p \le 0{,}05$), представлениями о природе человека ($\rho = 0{,}242$ при $p \le 0{,}05$), креативностью ($\rho = 0{,}284$ при $p \le 0{,}05$), самоактуализацией ($\rho = 0{,}314$ при $p \le 0{,}01$); между общим показателем осмысленности жизни и поддержкой ($\rho = 0{,}234$ при $p \le 0{,}05$), ценностной ориентацией ($\rho = 0{,}296$ при $p \le 0{,}01$), самоуважением ($\rho = 0{,}296$ при $p \le 0{,}01$), представлениями о природе человека ($\rho = 0{,}300$ при $p \le 0{,}01$), креативностью ($\rho = 0{,}232$ при $p \le 0{,}05$), самоактуализацией ($\rho = 0{,}228$ при $p \le 0{,}05$).

Таким образом, психологическое благополучие в терминах многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева и ценностно-смысловой сферой личности в терминах самоактуализации личности по Э. Шострому связаны между собой посредством корреляций:

1) между всеми компонентами осмысленности личности и способностью личности целостно воспринимать и принимать природу человека, относиться к ней в целом положительно, адекватно и адаптивно воспринимать ее противоречивые стороны;

2) между всеми компонентами осмысленности личности и ее независимостью и относительной автономностью по отношению к факторам извне, позволяющими личности в своей жизнедеятельности руководствоваться собственными ценностями и смыслами;

3) между всеми компонентами осмысленности личности и ее способностью к реалистичному восприятию и принятию себя таким, какой есть, к ценностному самоотношению при оценке достоинств, уважению к себе.

В выборке студентов-психологов выявлены статистически значимые связи между компонентами психологического благополучия в терминах многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева и ценностно-смысловой сферой личности в терминах личностных ценностей в рамках теории Ш. Шварца, в частности, между целью в жизни и стимуляцией на уровне нормативных идеалов ($\rho = 0{,}255$ при $p \leq 0{,}05$), самостоятельностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = -0{,}231$ при $p \leq 0{,}05$); между процессом жизни и достижениями на уровне нормативных идеалов ($\rho = -0{,}347$ при $p \leq 0{,}01$), конформностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = 0{,}253$ при $p \leq 0{,}05$), самостоятельностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = -0{,}226$ при $p \leq 0{,}05$), властью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = -0{,}259$ при $p \leq 0{,}05$); между результативностью жизни и достижениями на уровне нормативных идеалов ($\rho = -0{,}311$ при $p \leq 0{,}01$), конформностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = 0{,}298$ при $p \leq 0{,}05$); между локусом контроля – Я и достижениями на уровне нормативных идеалов ($\rho = -0{,}255$ при $p \leq 0{,}05$); между локусом контроля – Жизнь и традициями на уровне нормативных идеалов ($\rho = 0{,}240$ при $p \leq 0{,}05$), стимуляцией на уровне нормативных идеалов ($\rho = 0{,}226$ при $p \leq 0{,}05$), достижениями на уровне нормативных идеалов ($\rho = 0{,}278$ при $p \leq 0{,}05$), конформностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = 0{,}227$ при $p \leq 0{,}05$); между общим показателем осмысленности жизни и достижениями на уровне нормативных идеалов ($\rho = -0{,}282$ при $p \leq 0{,}05$), конформностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = 0{,}227$ при $p \leq 0{,}05$), самостоятельностью на уровне индивидуальных приоритетов ($\rho = -0{,}221$ при $p \leq 0{,}05$).

Таким образом, психологическое благополучие в терминах многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева и ценностно-смысловой сферой лично-

сти в терминах личностных ценностей в рамках теории Ш. Шварца прямо связаны между собой посредством корреляций:

1) между переживанием своей прошлой и настоящей жизни как наполненного смыслом, интересного и эмоционально насыщенного процесса, которым человек в состоянии управлять в соответствии с соблюдением принятых в обществе норм и правил, что побуждает ограничивать свое поведение в отношении тех возможных намерений, которые могут оказать негативное влияние на окружение;

2) между целенаправленностью жизненного пути, его временной перспективой, установкой на возможность человека управлять процессом жизни и потребностью в обретении новых знаний, умений и эмоционального, социального опыта.

Исследуемые конструкты у участников исследования имеют обратную зависимость, при которой:

1) наличие четкой и ясной цели, соответствующая ей направленность и временная перспектива жизненного пути связаны с низким уровнем проявления автономности и независимости реального поведения, низкой самостоятельностью личности;

2) насыщенная эмоциями и смыслами жизнь, переживание продуктивности прожитой ее части связаны со слабовыраженным стремлением к достижению социально установленных критериев успешности.

В выборке студентов-психологов выявлены значимые связи между компонентами психологического благополучия в терминах многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева и ценностно-смысловой сферой личности в терминах базовых смысловых установок личности, в частности, между процессом жизни и эмоциональной зависимостью ($\rho = -0{,}291$ при $p \leq 0{,}01$), между результативностью жизни и эмоциональной зависимостью ($\rho = -0{,}287$ при $p \leq 0{,}01$), между локусом контроля – Жизнь и эмоциональной зависимостью ($\rho = -0{,}262$ при $p \leq 0{,}05$). Таким образом, психологическое благополучие по Д. А. Леонтьеву и ценностно-смысловая сфера личности в терминах базовых смысловых установок личности обратно связаны между собой посредством корреляций:

1) между высоким интересом, эмоциональной насыщенностью жизни и низкой зависимостью от эмоциональной поддержки окружающих;

2) между высокой удовлетворенностью самореализацией и низкой зависимостью от эмоциональной поддержки окружающих;

3) между чувством управляемости жизни и низкой зависимостью от эмоциональной поддержки окружающих.

В выборке студентов-психологов не были выявлены значимые связи между компонентами психологического благополучия в терминах многомер-

ной модели счастья Д. А. Леонтьева и ценностно-смысловой сферой личности в терминах динамической системы жизненных смыслов.

Факторный анализ с помощью метода главных компонент и вращения Varimax обнаружил возможность выделения пяти объединяющих факторов психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности по исследуемым шкалам у студентов-психологов (табл. 3).

Таблица 3

Результаты факторного анализа по исследуемым шкалам

Table 3

The results of factor analysis according to the studied scales

Фактор	**Шкалы (методика)**	**Нагрузки**
Фактор самоактуализации личности при независимости от окружающих (19,01 % общей дисперсии)	Шкала поддержки (САТ)	0,906
	Уровень самоактуализации (САТ)	0,906
	Шкала сензитивности к себе (САТ)	0,760
	Шкала самопринятия (САТ)	0,755
	Шкала спонтанности (САТ)	0,731
	Шкала принятие агрессии (САТ)	0,677
	Шкала гибкости поведения (САТ)	0,632
	Шкала креативности (САТ)	0,620
	Вербальная зависимость (САТ)	–0,609
	Шкала контактности (САТ)	0,601
	Шкала ценностной ориентации (САТ)	0,598
	Шкала самоуважения (САТ)	0,550
	Шкала компетентности во времени (САТ)	0,518
Фактор психологического благополучия при осмысленности личностного развития (5,01 % общей дисперсии)	Психологическое благополучие (ПБ)	0,919
	Осмысленность жизни (ПБ)	0,893
	Цель в жизни (ПБ)	0,865
	Личностный рост (ПБ)	0,842
	Человек как открытая система (ПБ)	0,779
	Самопринятие (ПБ)	0,760
	Управление окружением (ПБ)	0,759
	Баланс аффекта (ПБ)	–0,708
Фактор состояния безопасности и стабильности жизни при ее осмысленности, подконтрольности и управляемости (60,18 % общей дисперсии)	Общий показатель осмысленности жизни (СЖО)	0,720
	Локус контроля – Жизнь (СЖО)	0,699
	Локус контроля – Я (СЖО)	0,695
	Цели в жизни (СЖО)	0,616
	Результативность жизни (СЖО)	0,610
	Процесс жизни (СЖО)	0,583
	Уровень индивидуальных приоритетов – безопасность (ЦО)	0,502

Продолжение таблицы 3

Фактор	Шкалы (методика)	Нагрузки
Фактор проявления заботы о благополучии близких людей при снижении требовательности по отношению к ним и меньшем переживании ответственности за них (4,07 % общей дисперсии)	Требовательность к другим (БСУ)	0,653
	Требовательность к себе (БСУ)	0,580
	Ответственность за других (БСУ)	0,550
	Уровень индивидуальных приоритетов – доброта (ЦО)	-0,522
Фактор достижения личного успеха при способности пойти на обдуманный риск (4,03 % общей дисперсии)	Уровень нормативных идеалов – стимуляция (ЦО)	0,625
	Уровень индивидуальных приоритетов – традиции (ЦО)	0,578
	Уровень нормативных идеалов – безопасность (ЦО)	-0,528
	Уровень нормативных идеалов – достижения (ЦО)	-0,513
	Уровень индивидуальных приоритетов – достижения (ЦО)	0,507

Из табл. 3 видно, что ведущим объединяющим фактором психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности выступает фактор состояния безопасности и стабильности жизни при ее осмысленности, подконтрольности и управляемости, тогда как остальные четыре фактора образуются отдельно внутри каждого из исследуемых конструктов.

Обсуждение результатов

Результаты *описательной статистики* показывают, что большинству участников исследования свойственно нормативное проявление психологического благополучия, за исключением шкалы положительных отношений, по которой у большинства респондентов выявлены высокие показатели, означающие сформированность доверительных отношений, способность строить конструктивные отношения с окружающими. Полученные результаты соотносятся с представленными В. М. Бызовой, Е. И. Периковой данными по психологическому благополучию молодых людей в группе со средним уровнем его выраженности [11]. Описательная статистика показывает, что большинству участников исследования свойственно нормативное

проявление показателей ценностно-смысловой сферой личности. Полученные нами результаты частично согласуются с данными Т. С. Пухаревой по показателю выраженности самостоятельности, достижений и гедонизма на уровне нормативных идеалов, а также самостоятельности на уровне индивидуальных приоритетов [47]. В терминах базовых смысловых установок личности у большинства участников исследования выявлена средняя степень выраженности признаков, что в существенной мере согласуется с данными И. А. Сергеевой, В. В. Кустовой [8]. По самоактуализации выявлены значения, соответствующие психической норме по всем шкалам, что согласуется с адекватностью восприятия окружающей среды, наличием способности принимать себя и окружающих, сформированностью смысложизненных ориентаций, самоактуализации молодых людей [44, 45]. В терминах динамической системы жизненных смыслов иерархическая последовательность категорий жизненных смыслов в целом согласуется с результатами М. Л. Мельниковой, Д. А. Филинкова [46].

Корреляционный анализ выявил наличие связей показателей психологического благополучия и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов. В отношении психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов в терминах личностных ценностей по Ш. Шварцу выявлены связи, согласующиеся с результатами исследования Н. В. Андроновой, М. Г. Юдиной [48]. В отношении психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов в терминах базовых смысловых установок личности выявлены корреляции, соотносящиеся с результатами О. С. Иониной [49].

В отношении психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов в терминах самоактуализации личности по Э. Шострому выявлены корреляции между целью в жизни, управлением окружением и личностным ростом; между самостоятельностью, самопринятием и творческим проявлением, установлением тесных контактов с окружающими; между реалистичным восприятием целостной, осмысленной жизни и свободным самопроявлением; между всеми компонентами осмысленности и способностью целостно воспринимать природу человека, относительной автономностью, способностью к реалистичному восприятию, самопринятию. Наряду с этим выявлены связи между целью, направленностью жизни и ориентацией на настоящий момент жизненного пути; между недооценкой собственных ресурсов в преодолении препятствий и концентрацией на конкретном отрезке жизненного пути, недостаточной гибкостью, непринятием себя и других, нереалистичным, отрывочным восприятием жизни. Между психологическим благополучием и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов в терминах динамической системы

жизненных смыслов не выявлено статистически значимых корреляций, что, по-видимому, означает относительно автономное функционирование данных конструктов у участников исследования.

Результаты факторного анализа выявили наличие пяти факторов в плоскости изучения связей психологического благополучия с отдельными аспектами ценностно-смысловой сферы личности. Первый фактор самоактуализации личности при независимости от окружающих отражает гармоничность и полноту процессов самоактуализации и самореализации при независимости испытуемых от мнения окружающих. Второй фактор психологического благополучия при осмысленности личностного развития свидетельствует о существенном внутреннем переживании респондентами удовлетворенности при способности формулировать для себя четкие цели. Третий фактор состояния безопасности и стабильности жизни при ее осмысленности, подконтрольности и управляемости отражает переживание испытуемыми состояния внутренней защищенности в той мере, в какой они способны влиять на ход своей жизни. Четвертый фактор проявления заботы о благополучии близких при снижении требовательности по отношению к ним и меньшем переживании ответственности за них свидетельствует о построении испытуемыми прочных отношений с окружающими и выстраивании на этой основе позитивных эмоций при отказе от завышенных требований к себе и другим. Пятый фактор достижения личного успеха при способности пойти на обдуманный риск отражает обусловленность состояния психологического благополучия и достижение успеха личностью при реализации обдуманного подхода к разрешению различных ситуаций в своей жизни.

Полученные нами результаты схожи с результатами О. О. Фоминой [50], факторы в работе которой также свидетельствуют о высокой значимости для субъекта способности управлять собой, ставить и достигать цели, тщательно анализировать и планировать свое поведение, быть готовым испытывать привязанность, приспосабливаться к среде, сохранять автономность поведения.

Заключение

Обобщая, отметим, что полученные нами данные подтверждают первую гипотезу о наличии специфической плоскости связей между психологическим благополучием (в терминах модели К. Рифф, многомерной модели счастья Д. А. Леонтьева) и ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов (в терминах личностных ценностей, базовых смысловых установок личности, самоактуализации личности). Однако статистически значимых корреляций между психологическим благополучием и динамиче-

ской системой жизненных смыслов не выявлено, что, по-видимому, означает их относительно автономное устойчивое функционирование у участников исследования.

В отношении второй гипотезы соотношение представленных конструктов, а также сопоставление их общих латентных переменных в результате факторизации приводит к выводу о наличии у участников исследования таких объединяющих исследуемые конструкты аспектов психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности, которые связаны, прежде всего, со стремлением к безопасности и стабильности жизни за счет своих усилий по осмыслению реальности и управлению ею. Далее следуют образующиеся внутри исследуемых конструктов факторы самоактуализации личности вне зависимости от внешних средовых условий при глубокой осмысленности собственного развития, заботы о благополучии близких людей при снижении требовательности к ним и ответственности за них, готовности рискнуть для достижения личного успеха.

Ограничения исследования состоят в том, что полученные результаты эмпирического изучения психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности свидетельствуют о наличии связей между компонентами на грани статистической тенденции и требуют проверки данных на более многочисленной выборке. Результаты исследования также требуют верификации на аналогичных выборках студентов-психологов, проходящих программу подготовки бакалавра психологии в других университетах. Было бы целесообразно сопоставить полученные результаты с показателями психологического благополучия у эффективных психологов, находящихся на этапе профессионального мастерства и обладающих высоким уровнем сформированных навыков психологического консультирования.

Перспективы проведенного исследования состоят, с одной стороны, в усилении количественной составляющей за счет сравнительного анализа выборок студентов-психологов различных направлений подготовки в университетах России и прочих стран для создания конкурентоспособных образовательных стандартов подготовки специалистов в международно-ориентированных российских университетах; с другой стороны, в наращивании качественной составляющей исследования посредством применения глубинного интервью с участниками, что позволило бы выявить индивидуально-типические особенности психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности, профессионально ориентированной на помогающее поведение. В планируемых нами исследованиях также предполагается построение эмпирической модели особенностей и связей психологического благополучия с ценностно-смысловой сферой личности студентов-психологов для дальнейшего сравнения разработанной модели с

идентичными показателями у психологов-экспертов с целью последующей организации подготовки будущих специалистов в указанном направлении.

Практическая значимость полученных результатов исследования состоит в возможности их использования в психологическом консультировании специалистов помогающих профессий (прежде всего психологов) на этапе их профессиональной подготовки. Современная подготовка специалистов помогающих профессий, включающая психологов, предполагает проработку ими гибких навыков, связанных с самоорганизацией карьерного пути, в процессе становления которого рефлексия собственного психологического состояния, а также личностно осмысленные профессиональные выборы становятся ключевыми факторами ресурсного резерва личности, ее способности качественной реализации психологического сопровождения различных групп населения, сохранности психологического здоровья. Результаты, полученные в ходе этого исследования, могут быть использованы в работе Кабинета психологической поддержки РУДН, осуществляющего супервизию профессионального становления студентов-психологов.

Список использованных источников

1. Cassin S. E., Singer A. R., Dobson K. S., Altmaier E. M. Professional interests and career aspirations of graduate students in professional psychology: An exploratory survey // Training and Education in Professional Psychology. 2007. Vol. 1, № 1. P. 26–37. DOI: 10.1037/1931-3918.1.1.26

2. Abbot S. 21st century skills. The Glossary of Education Reform. 2014. Available from: http://edglossary.org/21st-century-skills (date of access: 21.08.2020).

3. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business Communication Quarterly. 2012. Vol. 75, № 4. P. 453–465. DOI: 10.1177/1080569912460400

4. Brunello G., Schlotter M. Non-cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education & training systems. Project: Economics of education // IZA Discussion Paper. 2011. № 5743. 46 p. Available from: https://ssrn.com/abstract=1858066 (date of access: 23.08.2020).

5. Hernandez R., Bassett S. M., Boughton S. W., Schuette S. A., Shiu E. W., Moskowitz J. T. Psychological well-being and physical health: Associations, mechanisms, and future directions // Emotion Review. 2018. Vol. 10, № 1. P. 18–29. DOI: 10.1177/1754073917697824

6. Guidi J., Rafanelli C., Fava G. A. The clinical role of well-being therapy // Nordic Journal of Psychiatry. 2018. Vol. 72, № 6. P. 447–453. DOI: 10.1080/08039488.2018.1492013

7. Sheu H.-B., Lent R. W., Lui A. M., Wang X. T., Phrasavath L., Cho H.-J., Morris T. R. Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model: Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality // Journal of Counseling Psychology. 2020. Vol. 67, № 6. P. 680–696. DOI: 10.1037/cou0000431

8. Сергеева И. А., Кустова В. В. Ценностно-смысловая сфера личности студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 145–151.

9. Литвинова Н. Ю. Психологические факторы субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 2 (14). С. 147–149.

10. Тувышева Д. А., Атаманова Г. И. Эмпирическое исследование взаимосвязи качеств жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентиров личности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 155–163. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-155-163

11. Бызова В. М., Перикова Е. И. Представления молодежи о психологическом благополучии и стратегиях его достижения // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 118–130. DOI: 10.17223/17267080/70/9

12. Бескова Т. В. Социально-демографические детерминанты субъективного благополучия личности [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 632–639. Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14572 (дата обращения: 20.08.2020).

13. Замятина А. А. Взаимосвязь адаптационного потенциала личности и психологического благополучия в юношеском возрасте // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2. № 2. С. 385–388.

14. Апуневич О. А., Гагарина С. Н. Особенности психологического благополучия личности в юношеском возрасте в зависимости от уровня осознанности жизни // Сборник статей XV Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза, 2018. С. 318–323.

15. Петровская В. Г. Жизнестойкость и социально-психологическое благополучие личности в юношестве // Вопросы педагогики. 2020. № 1-2. С. 186–190.

16. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 1. С. 41–51.

17. Ersöz G. The role of university students' general self-Efficacy, depression and psychological well-being in predicting their exercise behavior // Journal of Education and Training Studies. 2017. Vol. 5, № 3. P. 110–117. DOI: 10.11114/jets.v5i3.2209

18. Osmanoğlu D. E., Yilmaz H. The effect of classical music on anxiety and well-being of university students // International Education Studies. 2019. Vol. 12, № 11. P. 18–25. DOI: 10.5539/ies.v12n11p18

19. Satici B. Testing a model of subjective well-being: The roles of optimism, psychological vulnerability, and shyness // Health Psychology. 2019. P. 1–8. DOI: 10.1177/2055102919884290

20. Vijayaraghavan N., Chandran M. Effect of meditation on psychological well-being. The International Journal of Indian Psychology. 2019. Vol. 7. DOI: 10.25215/0702.080

21. Mahalingam, Craighead J., Gomathi N. S. Yoga practices and psychological well-being of student nurses // The Nursing journal of India. 2015. Vol. 106, № 2. P. 84–87.

22. García-Alandete J. Does meaning in life predict psychological well-being? // The European Journal of Counselling Psychology. 2015. Vol. 3 (2). DOI: 10.5964/ejcop.v3i2.27

23. Chraif M., Dumitru D. Gender differences on wellbeing and quality of life at young students at psychology // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 180. P. 1579–1583. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.310

24. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.

25. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02

26. Green R., Morrissey S.A., Conlon E. G. The values and self-efficacy beliefs of postgraduate psychology students // Australian Journal of Psychology. 2018. № 70. P. 139–148. DOI:10.1111/ajpy.12173

27. Bamonti P., Keelan C. M., Larson N. A., Mentrikoski J., Randall C., Sly S. K., Travers R. M., McNeil D. Promoting ethical behavior by cultivating a culture of self-care during graduate training: A call to action // Training and Education in Professional Psychology. 2014. № 8. P. 253–260. DOI:10.1037/TEP0000056

28. Дьячковская К. В., Борисова У. С. Анализ ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 11. С. 23–26. DOI: 10.23672/SAE.2018.2018.20586

29. Нукештаева К. Е., Кубекова А. С. Современные ценностные ориентации студентов-медиков // Медицина и экология. 2019. № 2 (91). С. 12–17.

30. Griggs S., Crawford S.L. Differences in hope, core self-evaluations, emotional well-being, and health risk behaviors in freshman university students // Nursing Forum. 2019. Vol. 54, № 4. P. 505–512. DOI: 10.1111/nuf.12364

31. Блинова Н. А. Динамика самоактуализации студентов-психологов в процессе обучения // Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи: сборник материалов международной научно-практической конференции «Х Левитовские чтения в МГОУ». Москва, 22–23 апреля 2015 г. 2016. С. 150–156.

32. Коваленко Л. Э. Особенности жизненных ценностей у студентов-психологов // Евразийский научный журнал. 2015. № 12. С. 573–574.

33. Смольянинова А. А., Ларионова Л. А. Представления о профессиональных ценностях студентов-психологов // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 9 (104). С. 281–287.

34. Дроздова Н. В. Особенности смысложизненных ориентаций студентов-психологов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 51. С. 40–44.

35. Воробьева К. И. Смысложизненные ориентации студентов-психологов // Проблемы современной психологической теории и практики: сборник научных статей. Москва, 2018. С. 10–13.

36. Богданович Н. В., Щеткина Е. И., Борисова А. А., Щевцова Н. А., Моисеева Л. П. Особенности ценностно-смысловой сферы у студентов в период обучения в вузе // Психология и право. 2019. Т. 9, № 2. С. 232–249. DOI: 10.17759/psylaw.2019090216

37. Орлова О. М., Орлов А. В. Ценности и базовые социальные установки как факторы профессиональной активности студентов, обучающихся психологии // Социология. 2020. № 2. С. 314–321.

38. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Особенности ценностной-смысловой сферы студентов-психологов // Психологическое благополучие современного человек: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Екатеринбург, 20 марта 2019 г. 2019. С. 216–225.

39. Tanriogen Z. M. Value priorities of teacher candidates in education faculty of Pamukkale University in Denizli Turkey // Eurasian Journal of Educational Research. 2016. № 66. P. 159–174. DOI: 10.14689/ejer.2016.66.9

40. Trevisan D. A., Bass E., Powell K., Eckerd L. M. Meaning in life in college students: Implications for college counselors // Journal of College Counseling. 2017. Vol. 20, № 1. P. 37–51. DOI: 10.1002/jocc.12057

41. Robatmili S., Sohrabi F., Shahrak M. A., Talepasand S., Nokani M., Hasani M. The effect of group logotherapy on meaning in life and depression levels of Iranian students // International Journal for the Advancement of Counseling. 2015. № 37. P. 54–62. DOI:10.1007/s10447-014-9225-0

42. Bulut S. S. Obstacles to self-actualization of college students – The case of Gazi faculty of education // Universal Journal of Educational Research. 2018. № 6. P. 2271–2279. DOI: 10.13189/ujer.2018.061026

43. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1 (54). С. 148–153.

44. Ланских М. В., Гут Ю. Н., Сазонов Д. Н. Самоактуализация личности студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в системе ВПО // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 159–165. DOI: 10.26170/po20-02-20

45. Аркаева Н. И. Формирование смысложизненных ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 2. С. 96–100.

46. Мельникова М. Л., Филинков Д. А. Система жизненных смыслов студенческой молодежи разных национальностей // Педагогическое образование в России. 2018. № 7. С. 65–71.

47. Пухарева Т. С. Взаимосвязь ценностных установок и доверия к себе у студенческой молодежи // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Т. 6. № 3 (22). С. 541–552. DOI: 10.23888/humJ20183541-552

48. Андронова Н. В., Юдина М. Г. Особенности конформности у студентов [Электронный ресурс] // Огарев-online. 2019. № 12. Режим доступа: http://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-konformnosti-u-studentov (дата обращения: 20.08.2020)

49. Ионина О. С. Изучение личностной автономии студентов педагогического университета // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 2(42). С. 121–127.

50. Фомина О. О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2 (18). С. 168–174.

References

1. Cassin S. E., Singer A. R., Dobson K. S., Altmaier E. M. Professional interests and career aspirations of graduate students in professional psychology: An exploratory survey. *Training and Education in Professional Psychology*. 2007; 1 (1): 26–37. DOI: 10.1037/1931-3918.1.1.26

2. Abbot S. 21st century skills. The Glossary of Education Reform [Internet]. 2014 [cited 2020 Aug 21]. Available from: http://edglossary.org/21st-century-skills

3. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012; 75 (4): 453–465. DOI: 10.1177/1080569912460400

4. Brunello G., Schlotter M. Non-cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education & training systems. Project: Economics of

education. *IZA Discussion Paper* [Internet]. 2011 [cited 2020 Aug 23]; 5743. 46 p. Available from: https://ssrn.com/abstract=1858066

5. Hernandez R., Bassett S. M., Boughton S. W., Schuette S. A., Shiu E. W, Moskoshhitz J. T. Psychological well-being and physical health: Associations, mechanisms, and future directions. *Emotion Review*. 2018; 10 (1): 18–29. DOI: 10.1177/1754073917697824

6. Guidi J., Rafanelli C., Fava G. A. The clinical role of well-being therapy. *Nordic Journal of Psychiatry*. 2018; 72 (6): 447–453. DOI: 10.1080/08039488.2018.1492013

7. Sheu H.-B., Lent R. W., Lui A. M., Wang X. T., Phrasavath L., Cho H.-J., Morris T. R. Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model: Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality. *Journal of Counseling Psychology*. 2020; 67 (6): 680–696. DOI: 10.1037/cou0000431

8. Sergeeva I. A., Kustova V. V. Value-semantic sphere of students' personality. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2017; 6: 145–151. (In Russ.)

9. Litvinova N. Ju. Psychological factors of subjective well-being. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija = Izvestiya Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*. 2015; Vol. 4 (2 (14)): 147–149. (In Russ.)

10. Tuvysheva D. A., Atamanova G. I. Empirical study of the relationship between the qualities of vitality and value-semantic orientations of the personality. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020; 1 (112): 155–163. DOI: 10.20323/1813-145H-2020-1-112-155-163 (In Russ.)

11. Byzova V. M., Perikova E. I. Young people's ideas about psychological well-being and strategies for achieving it. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*. 2018; 70: 118–130. DOI: 10.17223/17267080/70/9 (In Russ.)

12. Beskova T. V. Socio-demographic determinants of subjective well-being of the individual. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2014 [cited 2020 Aug 20]; 5: 632–639. Available from: http://shhshhshh.science-education.ru/ru/article/vieshh?id=14572 (In Russ.)

13. Zamjatina A. A. The relationship between the adaptive potential of personality and psychological well-being in adolescence. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2016; 2 (2): 385–388. (In Russ.)

14. Apunevich O. A., Gagarina S. N. Features of the psychological well-being of a person in adolescence, depending on the level of awareness of life. In: *Sbornik statej XV Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa = Collection of Articles of the XV International Research Competition*. Penza, 2018. p. 318–323. (In Russ.)

15. Petrovskaja V. G. Viability and social and psychological well-being of the individual in youth. *Voprosy pedagogiki = Questions of Pedagogy*. 2020; 1–2: 186–190. (In Russ.)

16. Shamionov R. M., Grigor'eva M. V. Psychodynamic properties as predictors of subjective well-being of the individual. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 2017; 38 (1): 41–51. (In Russ.)

17. Ersöz G. The role of university students' general self-Efficacy, depression and psychological well-being in predicting their exercise behavior. *Journal of Education and Training Studies*. 2017; 5 (3): 110–117. DOI: 10.11114/jets.v5i3.2209

18. Osmanoğlu D. E., Yilmaz H. The effect of classical music on anxiety and well-being of university students. *International Education Studies*. 2019; 12 (11): 18–25. DOI: 10.5539/ies.v12n11p18

19. Satici B. Testing a model of subjective well-being: The roles of optimism, psychological vulnerability, and shyness. *Health Psychology*. 2019; 1–8. DOI: 10.1177/2055102919884290

20. Vijayaraghavan N., Chandran M. Effect of meditation on psychological well-being. *The International Journal of Indian Psychology*. 2019; 7. DOI: 10.25215/0702.080

21. Mahalingam, Craighead J., Gomathi N. S. Yoga practices and psychological well-being of student nurses. *The Nursing Journal of India*. 2015; 106 (2): 84–87.

22. García-Alandete J. Does meaning in life predict psychological well-being? *The European Journal of Counselling Psychology*. 2015; 3 (2). DOI:10.5964/ejcop.v3i2.27

23. Chraif M., Dumitru D. Gender differences on wellbeing and quality of life at young students at psychology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; 180: 1579–1583. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.310

24. Shevelenkova T. D., Fesenko T. P. Psychological well-being of the personality. *Psihologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2005; 3: 95–121. (In Russ.)

25. Leont'ev D.A. Schast'e i sub'ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatijnogo polya. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*. 2020; 1: 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ.)

26. Green R., Morrissey S. A., Conlon E.G. The values and self-efficacy beliefs of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*. 2018; 70: 139–148. DOI:10.1111/ajpy.12173

27. Bamonti P., Keelan C. M., Larson N. A., Mentrikoski J., Randall C., Sly S. K., Travers R. M., McNeil D. Promoting ethical behavior by cultivating a culture of self-care during graduate training: A call to action. *Training and Education in Professional Psychology*. 2014; 8: 253–260. DOI:10.1037/TEP000005624

28. D'jachkovskaja K. V., Borisova U. S. Analysis of value orientations of students – future teachers. *Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*. 2018; 11: 23–26. DOI: 10.23672/SAE.2018.2018.20586 (In Russ.)

29. Nukeshtaeva K. E., Kubekova A. S. Modern value orientations of medical students. *Medicina i jekologija = Medicine and Ecology*. 2019; 2 (91): 12–17. (In Russ.)

30. Griggs S., Crawford S. L. Differences in hope, core self-evaluations, emotional shhell-being, and health risk behaviors in freshman university students. *Nursing Forum*. 2019; 54 (4): 505–512. DOI: 10.1111/nuf.12364

31. Blinova N. A. Dynamics of self-actualization of psychology students in the learning process. In: *Problema lichnosti v kontekste sovremennoj socia'noj situacii razvitija detej, podrostkov i molodezhi. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii X Levitovskie chtenija v MGOU = The Problem of Personality in the Context of the Modern Social Situation of Development of Children, Adolescents and Youth. Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference X Levitov Readings at MGOU;* 2015 Apr 22–23; Moscow. Moscow, 2016. p. 150–156. (In Russ.)

32. Kovalenko L. Je. Features of life values among psychology students. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal = Eurasian Scientific Journal*. 2015; 12: 573–574. (In Russ.)

33. Smol'janinova A. A., Larionova L. A. Ideas about the professional values of psychology students. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta = Bulletin of the Irkutsk State Technical University*. 2015; 9 (104): 281–287. (In Russ.)

34. Drozdova N. V. Features of life-meaning orientations of psychology students. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija = Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application*. 2016; 51: 40–44. (In Russ.)

35. Vorob'eva K. I. Life-meaning orientations of psychology students. In: Problemy sovremennoi psikhologicheskoi teorii i praktiki: sbornik nauchnykh statei = Problems of modern psychological theory and practice: Collection of scientific articles. Moscow; 2018. p. 10–13. (In Russ.)

36. Bogdanovich N. V., Shhetkina E. I., Borisova A. A., Shhevcova N. A., Moiseeva L. P. Features of the value-semantic sphere among students during the period of study at the university. *Psihologija i pravo = Psychology and Law*. 2019; 9 (2): 232–249. DOI: 10.17759/psylashh.2019090216 (In Russ.)

37. Orlova O. M., Orlov A. V. Values and basic social attitudes as factors of professional activity of students studying psychology. *Sociologija = Sociology*. 2020; 2: 314–321. (In Russ.)

38. Vodjaha S. A., Vodjaha Ju. E. Features of the value-semantic sphere of psychology students. In: *Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka = Materials of the International Correspondence Scientific-Practical Conference. Psychological Well-Being of a Modern Person;* 2019 Mar 20; Ekaterinburg. Ekaterinburg; 2019. p. 216–225. (In Russ.)

39. Tanriogen Z.M. Value priorities of teacher candidates in education faculty of Pamukkale University in Denizli Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2016; 66: 159–174. DOI: 10.14689/ejer.2016.66.9

40. Trevisan D. A., Bass E., Poshhell K., Eckerd L. M. Meaning in life in college students: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*. 2017; 20 (1): 37–51. DOI: 10.1002/jocc.12057

41. Robatmili S., Sohrabi F., Shahrak M. A., Talepasand S., Nokani M., Hasani M. The effect of group logotherapy on meaning in life and depression levels of Iranian students. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 2015; 37: 54–62. DOI:10.1007/s10447-014-9225-0

42. Bulut S. S. Obstacles to self-actualization of college students – The case of Gazi faculty of education. *Universal Journal of Educational Research*. 2018; 6: 2271–2279. DOI: 10.13189/ujer.2018.061026

43. Kotljakov V.Ju. Methodology "System of life meanings". *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Kemerovo State University*. 2013; 2–1(54): 148–153. (In Russ.)

44. Lanskih M. V., Gut Ju. N., Sazonov D. N. Self-actualization of the personality of students studying in different areas of training in the high education system. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2020; 2: 159–165. DOI: 10.26170/po20-02-20 (In Russ.)

45. Arkaeva N. I. Formation of life-meaning orientations among psychology students as a factor of psychological safety of the individual. *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept" = Scientific-Methodical Electronic Journal "Concept"*. 2015; 2: 96–100. (In Russ.)

46. Mel'nikova M. L., Filinkov D. A. The system of life meanings of student youth of different nationalities. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2018; 7: 65–71. (In Russ.)

47. Puhareva T. S. The relationship between value attitudes and self-confidence among student youth. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie = Personality in*

a Changing World: Health, Adaptation, Development. 2018; 6 (3 (22)): 541–552. DOI: 10.23888/humJ20183541-552 (In Russ.)

48. Andronova N. V., Yudina M. G. Features of conformity among students. *Ogarev-online* [Internet]. 2019 [cited 2020 Aug 20]; 12. Available from: http://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-konformnosti-u-studentov (In Russ.)

49. Ionina O. S. The study of personal autonomy of students of the pedagogical university. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University*. 2019; 2 (42): 121–127. (In Russ.)

50. Fomina O. O. Factors and possible types of psychological well-being of the individual. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija = Izvestia of the Saratov University. New Series. Series Acmeology of Education. Developmental Psychology*. 2016; 5 (2 (18)): 168–174. (In Russ.)

Информация об авторах:

Пилишвили Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов; ORCID 0000-0002-5743-2627, Researcher ID P-4365-2017; Москва, Россия. E-mail: pilishvili-ts@rudn.ru

Савушкина Анастасия Игоревна – бакалавр кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов; ORCID 0000-0003-1470-372X; Москва, Россия. E-mail: savushkina.14@gmail.com

Данилова Анна Леонидовна – аспирант кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов; ORCID 0000-0002-5158-5446; Москва, Россия. E-mail: info.danilova@gmail.com

Соруко Торрес Нэнси Кэтрин – магистр кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, Москва, Россия. E-mail: nancy_moda2006@mail.ru

Вклад соавторов:

Т. С. Пилишвили – развитие методологии, дизайн теоретического и эмпирического исследования, разработка общей концепции исследования.

А. И. Савушкина – сбор данных и доказательств исследования, подготовка эмпирической части исследования.

А. Л. Данилова – подготовка диагностического материала, математический анализ данных; компьютерная и статистическая обработка данных.

Н. К. Соруко Торрес – подготовка начального варианта текста, представление графических данных в тексте.

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

Статья поступила в редакцию 01.09.2020; принята в печать 10.03.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatiana S. Pilishvili – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Peoples' Friendship University of Russia; ORCID 0000-0002-5743-2627, Researcher ID P-4365-2017; Moscow, Russia. E-mail: pilishvili-ts@rudn.ru

Anastasia I. Savushkina – Bachelor's Degree Graduate (Psychology), Department of Psychology and Pedagogics, Peoples' Friendship University of Russia; ORCID 0000-0003-1470-372X; Moscow, Russia. E-mail: savushkina.14@gmail.com

Anna L. Danilova – Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogics, Peoples' Friendship University of Russia; ORCID 0000-0002-5158-5446; Moscow, Russia. E-mail: info.danilova@gmail.com

Nancy C. Soruko Torres – M. Sci. (Psychology), Department of Psychology and Pedagogics, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia. E-mail: nancy_moda2006@mail.ru

Contribution of the authors:

T. S. Pilishvili – development of methodology, design of theoretical and empirical research, development of a general research concept.

A. I. Savushkina – collection of research data and evidence, preparation of the empirical part of the study.

A. L. Danilova – preparation of diagnostic material, mathematical analysis of data, computer and statistical data processing.

N. C. Soruko Torres – preparation of the initial draft of the text, representation of graphic data in the text.

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

Received 01.09.2020; accepted for publication 10.03.2021.
The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 159.9.07 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-157-180

THE DEVELOPMENT OF GROUP HEALING STORYTELLING MODEL IN MULTICULTURAL COUNSELLING SERVICES IN INDONESIAN SCHOOLS: EXAMINATION OF DISCIPLINARY CASES

M. Fatchurahman[1], M. A. Setiawan[2], K. Karyanti[3]

Muhammadiyah University of Palangkaraya, Palangkaraya, Indonesia.
E-mail: [1]mfatchurahman789@gmail.com; [2]andisetiawan@umpalangkaraya.ac.id;
[3]karyanti982@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Discipline is a form of behaviour reflecting responsibility in a person and is essential to be applied to students. However, in reality, many students commit disciplinary violations at school. Therefore, social care teachers must provide innovative services to eliminate disciplinary violations. One such example is the narrative storytelling model presented in the form of healing stories, which can be applied to develop knowledge, feeling, social skills, and appreciation. Storytelling can play a very helpful role in counselling because stories reflect cultural laws, ethics, as well as in governing daily rules behaviour and guide decision-making.

Aim. The current research is *aimed* to demonstrate group healing storytelling model in multicultural counselling services in schools for disciplinary case management.

Methodology and research methods. This research methodology is based on the ADDIE (Analysis Design Development Implementation Evaluations) model. The participants of this study were 60 students at Muhammadiyah Palangkaraya Senior High School (Palangkaraya, Indonesia). The research instruments for the verification of group healing storytelling model in multicultural counselling services involved front group discussion (FGD), questionnaires, and Likert scale to examine student discipline data.

Results and scientific novelty. The present research provides group healing storytelling model based in multicultural counselling services by applying aspects of local culture in Indonesia, namely 'Huma Betang' (local culture in central Kalimantan, Indonesia). The authors developed a narrative storytelling model consisting of objectives and intervention stages. The strengths and weaknesses of this model were analysed. Based on the data analysis, this model can be used to improve disciplinary behaviour. The results of statistical analysis show that disciplinary behaviour has increased after the provision of healing storytelling services.

Practical significance. Based on the research results, the authors recommend this model for disciplinary case handlers. This model is also effective to integrate the components of socio-cultural context in curriculum planning. The present model is easily to accept because it has the uniformity with the culture of counsellee. However, it is limited to a cultural context, so it will be complicated to implement it in a different cultural environment.

Keywords: group healing storytelling, multicultural counselling, local wisdom, disciplinary case.

Acknowledgements. This study was supported by the Muhammadiyah University of Palangkaraya Research and Community Service Institute.

© M. Fatchurahman, M. A. Setiawan, K. Karyanti

For citation: Fatchurahman M., Setiawan M. A., Karyanti K. The development of group healing storytelling model in multicultural counselling services in Indonesian schools: Examination of disciplinary cases. *The Education and Science Journal.* 2021; 23 (4): 157–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-157-180

РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ ГРУППОВОГО ИСЦЕЛЯЮЩЕГО СТОРИТЕЛЛИНГА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ СЛУЖБАХ В ШКОЛАХ ИНДОНЕЗИИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

М. Фатчурахман[1], М. А. Сетиаван[2], К. Карьянти[3]

Университет Мухаммадии в Паланкарае, Паланкарая, Индонезия.
E-mail: [1]mfatchurahman789@gmail.com; [2]andisetiawan@umpalangkaraya.ac.id; [3]karyanti982@gmail.com

Аннотация. *Вступление.* Дисциплина является одной из форм поведения, отражающих ответственность человека, и имеет важное значение для учащихся. Однако в действительности многие ученики совершают дисциплинарные нарушения в школе. Поэтому социальные педагоги должны быть готовы предоставлять инновационные услуги по устранению дисциплинарных нарушений. Одним из таких примеров является модель повествования, представленная в виде историй исцеления, которые могут быть применены для развития знаний, чувств, социальных навыков и правильного восприятия событий. Сторителлинг может играть очень полезную роль в наставничестве, психологических консультациях, потому что устные рассказы отражают культурные законы, этику, а также регулируют повседневные правила поведения и облегчают процесс принятия решений.

Цель. Данное исследование направлено на демонстрацию модели рассказывания исцеляющих историй в группах в мультикультурных консультационных службах в школах по вопросам рассмотрения дисциплинарных дел.

Методология и методы исследования. Методология исследования основана на модели ADDIE (Analysis Design Development Implementation Evaluations). Объектами выступили 60 учеников старшей школы Мухаммадии города Палангарая. Инструментами для проверки соответствия модели рассказывания историй о групповом исцелении в мультикультурных консультационных службах послужили метод фронтальных групповых дискуссий (FGD), опросники и шкалы Лайкерта, используемые для изучения данных о дисциплинированности учащихся.

Результаты и научная новизна. Настоящее исследование демонстрирует модель группового исцеляющего сторителлинга, разработанную в многокультурных консультационных службах путем применения аспектов местной культуры «Хума Бетанг» в в Центральном Калимантане. Авторы разработали модель повествования, состоящую из целей и этапов вмешательства. Был проведен анализ сильных и слабых сторон данной модели. На основе анализа данных эта модель может использоваться для улучшения дисциплины учащихся. Результаты статистического анализа показывают, что уровень дисциплины вырос после оказания услуг по терапевтическому повествованию.

Практическая значимость. В соответствии с результатами исследования авторы рекомендуют использовать данную модель специалистам, занимающимся дисциплинарными делами. Она также эффективна для интеграции компонентов социально-культурного контекста при разработке учебных программ. Настоящую модель легко принять, поскольку она соответствует культуре учащихся, однако она ограничена культурным контекстом, поэтому ее будет сложно реализовать в другом культурном пространстве.

Ключевые слова: исцеляющие рассказы в группах, мультикультурное консультирование, местная мудрость, дисциплинарный случай.

Благодарности. Данное исследование было проведено при поддержке Института исследований и общественных работ Университета Мухаммадия в Паланкарае.

***Для цитирования*:** Фатчурахман М., Сетиаван М. А., Карьянти К. Развитие модели группового исцеляющего сторителлинга в мультикультурных консультационных службах в школах Индонезии: исследование дисциплины обучающихся // Образование и наука. 2021; 23 (4): 157–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-157-180

Introduction

Education has a very decisive role in maximising the development of human potential. The educational process helps a person to become qualified, independent, and self-actualised person. Therefore, a conducive education system requires to develop all aspects optimally [1]. The education system in Indonesia has undergone many changes from time to time, following the growth and development of science and technology. In Indonesia, specifically Palangkaraya City continues to improve its human resources through good education, including the disciplinary. Discipline can be interpreted as the presence of attitudes, characters, traits, and behaviour [2]. Education and discipline are inseparable unity due to a process underlying behaviour formation, namely learning. In the educational process, there are disciplinary efforts against students in the form of rules or regulations. School rules and regulations generally describe the clothing, attendance, study time, and the school environment cleanliness.

Discipline plays a role in controlling and shaping a behaviour according to what has been instilled, taught, and exemplified [3]. Discipline facilitates changes in behaviour through educational process independently or informally [4]. In reality, student often experiences ups and downs in implementing school discipline [5]. For example, there are students, who truant during class hours, wear untidy school clothes, and do not maintain clean school environment [6].

Based on indirect observations, various disciplinary problems often occur in the school environment even though they are still relatively new. Students try to find their own identity during the development period and require a comprehensive direction from the guidance and counselling teacher. Furthermore,

in general, students perform disciplinary violations such as not wearing neat clothes, being late to school, and fighting with friends. Disciplinary violations affect the daily activities and disrupt the learning outcomes.

In South Sumatra, dozens of students were caught playing in an internet cafe during study hours. Ironically, they were school students including 20 high school students, 12 vocational high school students, seven junior high school students, and an elementary school student [7]. Another phenomenon can be found from Medcom Headlight content providing news in educational violence. However, the world of education must keep away from the violence because it is hoped that a generation with integrity and a good personality will be born [8].

Frequently, violence is an excuse behind the disciplinary action of school regulations. However, the school regulations actually can be implemented properly by following the procedures outlined by the Ministry of Education as stated in the National Education System[1]. All forms and kinds of violence are not allowed to be present in the world of education because there are still many other alternatives to educate students so that they can carry out the school regulations. This fact is very concerning because school-age students should spend much time on positive activities. From a sociological perspective, someone who does not apply discipline tends to develop into a sloppy and characterless person [9].

Based on the above phenomena, efforts are needed to form a person following school discipline to be the next-generation, who can compete well both in the world of education and after graduating. Especially, in globalisation and free trade era, a strong foundation is needed, namely millennial generations, who have good personality and character to compete domestically, nationally, and internationally. Handling problems in the education and learning process needs to collaborate with guidance and counselling services [10]. The optimisation of guidance and counselling services in schools and madrasahs needs to be performed to achieve goals. The optimisation also needs to be supported by adequate human resources with knowledge and insight in guidance and counselling, especially group healing, group guidance, and group counselling [11]. Guidance and counselling services in schools and madrasahs from the elementary, junior high, and senior high levels are increasingly needed [12, 13]. Group counselling is a group service to assist counsellees in alleviating existing problems [14–16]. Healing storytelling is a part of counselling in group counselling to build therapeutic change [17–19].

Healing storytelling group counselling can be combined with a variety of local wisdom. One of them is *Huma-Betang*, which promotes tolerance and mutual

[1] Government, Republic of Indonesia. Law of the Republic of Indonesia Number 20 Year 2003 Concerning National Education Systems. President of the Republic Indonesia. Jakarta; 2003. p. 39–45.

respect [20, 21]. This local wisdom-based healing storytelling group counselling will be an alternative to be used as one of the planned interventions to help individuals through a dynamic interpersonal process in preventing, developing, and alleviating disciplinary behaviour [22–24]. The local wisdom-based healing storytelling group counselling can increase and use knowledge, as well as internalise and personalise the values of discipline and noble morals in daily behaviour [25–27]. Based on the previous studies, the classical counselling services are useful for dealing with emotional problems, self-confidence [28], career planning [29]. The understanding of the implementation, reality, and impact of discipline can certainly help to achieve goals, namely the formation of disciplined behaviour. Based on these conditions, this study is aimed to find a group counselling model for local wisdom-based healing storytelling to improve student discipline.

Methodology

Design

This study developed and modified a new model [30–32]. This development study consisted of several main development components, namely group counselling, healing storytelling as the primary container, and local wisdom as an innovation [33]. Table 1 provides an overview of the development study.

Table 1

Stages of development study

Stage	Activity	Description
Stage 1	Analysis	Collecting data on phenomena and empirical conditions in the field accompanied by a collection of sources from relevant theories and field studies.
Stage 2	Design	Compiling a model by designing existing products and integrating them with local wisdom based on relevant literature and field conditions.
Stage 3	Development	Group counselling: group services to alleviate problems.
		Healing story: collection of stories to build therapeutic change
		Multicultural: Huma-Betang as local wisdom emphasises togetherness, kinship, and trust.
Stage 4	Implementation	Model testing by implementing the developed model and conducting a disciplinary scale analysis before and after treatment.
Stage 5	Evaluation	Conducting an in-depth study of the development and implementation analysis to find out the model feasibility.

Sample

The subjects in this study were 60 students of Senior High School Muhammadiyah Palangkaraya. Students were divided into two groups, namely (A) and (B). This study used purposive sampling. In determining the subjects, criteria are needed to make it easier for researchers to obtain data from subjects. Researchers chose 10th graders due to their understanding and insight in disciplinary. Based on the observation through data collection with a learning discipline scale, it was found out that several students had moderate discipline behaviour.

Instrument

Study instrument is a tool to measure observed phenomena or variables [34]. This study used front group discussion (FGD) sheet to find out the model feasibility. The front group discussion model includes rationale, objectives, intervention processes, strengths, and weaknesses using discipline scale. Before using the instrument, the validity and reliability of instrument were tested. The construction validity test was carried out after building the instrument based on a certain theory [35]. The learning discipline was measured using the Likert scale. The Likert scale is a scale used to measure attitudes, opinions, and perceptions of a person or group of people about a certain phenomenon. The Likert scale has four answer choices namely SA (Strongly Agree), A (Agree), D (Disagree), and SD (Strongly Disagree) [36]. The disciplinary behaviour assessment had 1 to 4 items totalling 22 questions (Table 2).

Table 2

The learning discipline to be validated

Variable	Indicator	Item
Obedience	Basic rules of conduct	1,2,3,4.
	Considering orders/rules	5,6,7,8
Compliance	Making orders/rules without reviewing it first	9,10,11,12.
	Accepting any orders/rules	13,14,15,16
Loyalty	Carrying out orders/rules on an ongoing basis	17,18,19,20
	Carrying out orders/rules without being hindered	21,22,23,24
Regularity	Carrying out orders/rules regularly	25,26,27
	Carrying out orders/rules with the same circumstances	28,29,30
Orderliness	Carrying out orders/rules based on the procedure	31,32,33
	Requiring to carry out orders/rules	34,35,36,37
Commitment	Maintaining an attitude in carrying out orders/rules	38,39,40
	Self-control in carrying out orders/rules	41,42,43
Consistent	Firm Stance in carrying out orders/rules	44,45,46
	Motivation in carrying out orders/rules	47,48,49,50

Based on the validation and reliability tests on 50 items of the learning discipline scale statement, there were 22 valid items and 28 invalid items. The invalid item had ≤ 0.3 coefficient of correlation. Furthermore, invalid items were not used in the second stage analysis. The second stage analysis aimed to double-check all statement items contributing more than 30% to the constructs. Furthermore, the invalid items from second stage were not used in the third stage analysis. The reliability test was carried out three times with Cronbach alpha using SPSS. The first test reliability score was 0.779 with 50 items, the second test result was 0.869 with 26 items, and the third test was 0.869 with 22 items. This study used 1-to-3 scale with 22 items to obtain the learning discipline score. Based on length of class interval, discipline score of 22–44 was in the low category, 45–67 was in the moderate category, and 68–90 was in the high category.

Data analysis

This study used paired-sample t-test. Paired sample t-test or better known and understood as the pre-post design, is an analysis involving two measurements based on the same subject to a specific intervention or treatment. The first measurement was carried out before intervention. This study used the SPSS to compare two free samples from the same population to find out the significant difference the disciplinary behaviour before and after the intervention.

The normality test was carried out as a prerequisite for conducting data analysis. The normality test needs to be performed by assuming the residual value follows a normal distribution. This study used D-value statistical test with the formula, the area of rejection, and the proportional value. The homogeneity test was also carried out to find out the data feasibility. This test is related to parametric statistical tests, such as the comparative test and the independent sample t-test.

Result

Analysis

Disciplinary problems in schools are getting worse day by day and require special handling. In its implementation, healing storytelling group counselling was still rarely used as well as the *Huma-Betang* in Kalimantan.

Design

The developed design was healing storytelling based on *Huma-Betang*. The values instilled are togetherness, honesty, tolerance, hard work, mutual respect, cooperation, and discipline. The implementation of values in group counselling can be described in the following model:

Rational

Healing storytelling group counselling based on local wisdom combines counselling services with cultural elements in every stage of intervention by the counsellor. The healing storytelling group counselling based on local wisdom will guide the counsellee in solving problems by telling stories to have better behaviour change to maintain and promote the local wisdom values of *Huma-Betang*.

Purpose

The purpose of this model is to facilitate social care teachers in conducting guidance and counselling services, especially group counselling in a cultural context for students on disciplinary issues.

Intervention procedures

The group counselling in a cultural context can be described in three main stages. The details are presented in Table 3.

Table 3

Intervention and implementation of *Huma-Betang*

Topic	**Procedure**	**Implementation of Huma-Betang values**
Early-stage	1. Begin the meeting by praying, introducing each other, creating good relationships with group counselling members, and conveying the group counselling objectives. 2. Ice breaking. 3. Delivering the basic concepts of discipline. 4. Performing a contract agreement (statement letter) and filling in the discipline scale, self-reflection sheet, and observation sheet. 5. Concluding and closing group counselling activities.	Togetherness, tolerance.
Intervention	6. Stage I: Introduction. • Accept openly and thank group counselling members. • Pray. • Describe the role as group counselling leader. • Explain the group counselling concept. • Describe the general objectives. • Describe the implementation methods. • Explain the group counselling service activities. • Ice breaking.	Hard work, mutual respect, cooperation, discipline, and honesty.

Inter-vention	7. Phase II: Activities or Core. • The counsellor presents the discussion topic using healing storytelling on discipline and responsibility. • Explain the importance of the discussion topic using healing storytelling on discipline and responsibility. • Discuss the short story. • Complete the topic discussion. • Confirms the commitment of healing storytelling group members to improve learning discipline. 8. Stage III: Closing. • Explain that classical mentoring activity will end. • Group healing storytelling members make impressions and assess the progress of other members. • Discussion of follow-up activities. • Group counselling member messages and responses. • Conclude and close the activity. • Thank-you note. • Pray. • Separation.	
Final Stage (Post Inter-vention)	1. Starting the meeting by praying, discussing the problem topics, and conveying the objectives of healing storytelling group counselling. 2. Discussing the experiences during group counselling. 3. Filling in the learning discipline scale and the scale statement sheet. 4. Conveying impressions during the group counselling and closing the group counselling activities.	Togetherness, tolerance.

Evaluation and strength

Strength: The healing storytelling group counselling based on local wisdom was effective for improving learning discipline. The counsellor facilitates with broad cultural knowledge to combine existing services. This model still only applies in handling disciplinary problems; while for the broader service context, it still requires some development.

Development

The healing storytelling group counselling model based on local wisdom combines the healing storytelling group counselling with the local wisdom of Central Kalimantan, namely *Huma-Betang*. After validating the model, the resulting model underwent rationale process, objective intervention procedures, and strength and weakness evaluation. The valid and reliable model was tested for its effectiveness.

Implementation

The following graphs (Fig. 1–2) demonstrate the assessment results of learning discipline behaviour using a learning discipline scale during pre-test and post-test study with the descriptions of therapeutic change.

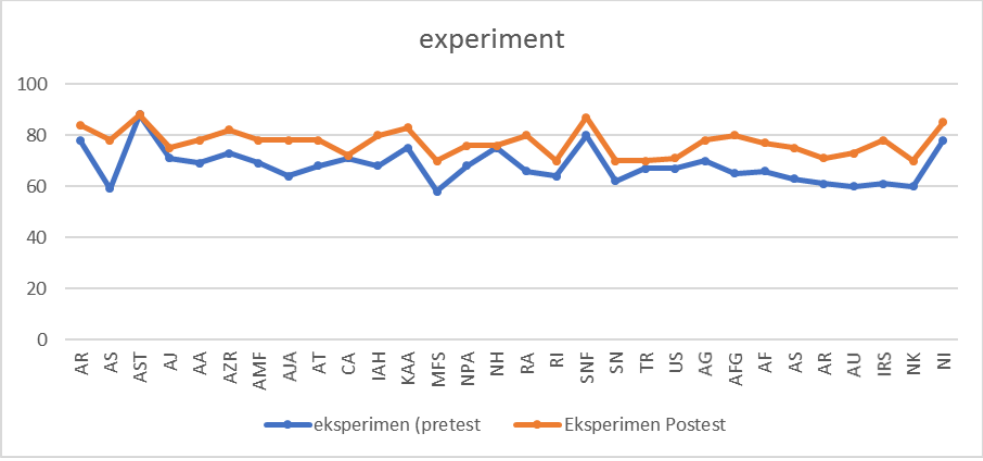

Fig. 1. Analysis of the experimental class

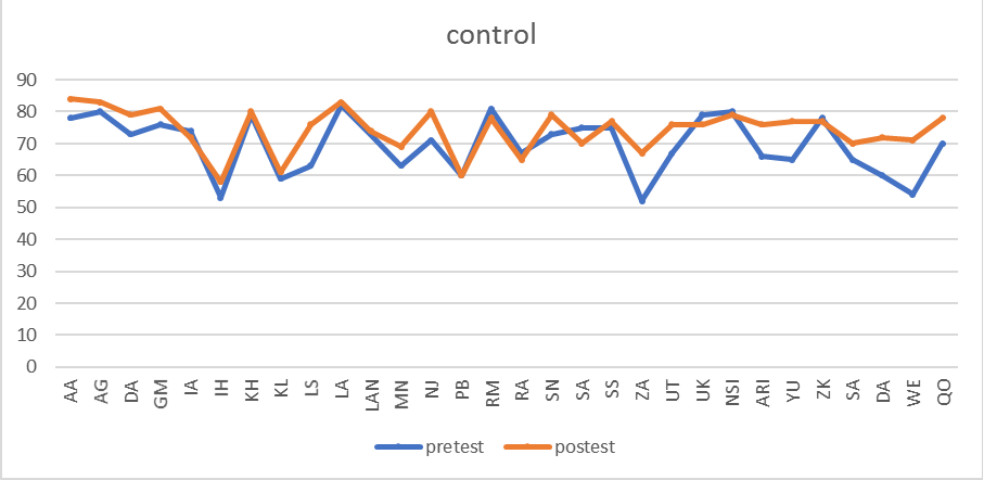

Fig. 2. Analysis of the control class

The pre-test and post-test results showed that all healing storytelling group members were in a moderate learning discipline behaviour category with

scores of 59 to 67. All group members underwent six times intervention using the healing storytelling to improve the learning discipline. After the intervention, there was a change in learning discipline behaviour. Changes in learning discipline behaviour can be identified through measurements using learning discipline scale after the intervention (post-test). Based on the results, all members had an increase in learning discipline behaviour to the high category with a score range of 67 to 88. The increase in discipline behaviour can be seen from the difference in scores between pre-and post-intervention. The following describes the therapeutic changes from Class IV-A (*experimental class*) and Class IV-B (*control class*).

Description of therapeutic changes in IV-A subjects (experimental class)

At the first meeting, the healing storytelling group members got to know each other. Students should know the rules and general objectives during the healing storytelling group counselling implementation. Furthermore, the tools used were learning discipline scales, statement letters, and scale statement sheets. The core activities at the first meeting for IV-A students (*experimental class*) were delivering the understanding and benefits of learning discipline, explaining the procedures for filling out the statement of willingness to follow healing storytelling group counselling, filling in learning disciplinary scales, filling in scale statement sheets, and affirming the commitment of healing storytelling group members. At the end of the meeting, members expressed their impressions and assessed the progress of classical services implemented. Members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

The second meeting focused on IV-A students (*experimental class*) by explaining the discipline and responsibility carried out to improve learning discipline. Students can have a disciplined and responsible character by using the tool sheet assignments between sessions and scaling statements. Furthermore, the core activity was carried out by discussing the healing storytelling with a short story entitled child series of disciplined and responsible characters. The group members were explained with the importance of discussion topic using healing storytelling with a short story. Then, there was the Question and Answer (Q&A) session on discipline and responsibility. After the Q&A session, the members should confirm the commitment to healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the third meeting, IV-A students (*experimental class*) explained the attitude and behaviour carried out to improve learning discipline. Students can

have a shy character by using the tool sheet assignments between sessions and scaling statements. Furthermore, the activity was carried out by discussing healing storytelling with a short story entitled “Shy”. The group members were explained with the importance of discussion topic using healing storytelling with a short story. Then, there was the Q&A session on a short story entitled “Shy”. After the Q&A session, the members should confirm the commitment to the healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the fourth meeting, IV-A students (*experimental class*) should have the right attitude towards teachers and friends. Students can have the right attitude towards teachers and friends by using the tool sheet assignments between sessions and scaling questions. Furthermore, the activity was carried out by discussing the healing storytelling with a short story entitled “Discipline brings success”. The group members were explained with the importance of discussion topic using healing storytelling with a short story. Then, there was the Q&A session on a short story entitled “Discipline brings success”. After the Q&A session, the members should confirm the commitment to the healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the fifth meeting, IV-A students (*experimental class*) understood the importance of the learning discipline. Students should have high learning discipline with tools in the form of assignment sheets between sessions and scale statements. Furthermore, the activity was carried out by discussing healing storytelling with a short story entitled “Disadvantages of not doing homework”. The group members were explained with the importance of discussion topic using healing storytelling with a short story. Then, there was the Q&A session on a short story entitled “Disadvantages of not doing homework”. After the Q&A session, the members should confirm the commitment to the healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the sixth meeting, IV-A students (*experimental class*) were expected to understand, conclude, and relate in real life. Students should improve their daily learning discipline with tools in the form of assignment sheets between sessions and scale statements. The counsellor provided learning discipline scales and

scale statement sheet for students to fill in as well as following up by continuing to provide encouragement and commitment to continue implementing the concept of inner learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

Description of therapeutic changes in IV B subjects (control class)

For class IV-B (*control class*), there was no treatment. The healing storytelling group counselling was carried out in six meetings, with the second to the fifth meeting materials namely: (1) Honesty Education Instilled in Students; (2) Student Discipline in School; (3) Student Awareness on School Environment Cleanliness; and (4) How to Manage Study Time Efficiently.

At the first meeting, the healing storytelling group members got to know each other. Students should know the rules and general objectives during the healing storytelling group counselling implementation. Furthermore, the tools used were learning discipline scales, statement letters, and scale statement sheets. The core activities at the first meeting for IV-A students (*control class*) were delivering the understanding and benefits of learning discipline, explaining the procedures for filling out the statement of willingness to follow healing storytelling group counselling, filling in learning disciplinary scales, filling in scale statement sheets, and affirming the commitment of healing storytelling group members. At the end of the meeting, members expressed their impressions and assessed the progress of classical services implemented. Members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

The second meeting focused on IV-B students (*experimental class*) by explaining the discipline and responsibility carried out to improve learning discipline. Students can increase knowledge about honesty education instilled in students by using the tool sheet assignments between sessions and scaling statements. Furthermore, the core activity was carried out by discussing the Honesty Education Instilled in Students. The group members were explained with the importance of discussion topic. Then, there was the Q&A session on Honesty Education Instilled in Students. After the Q&A session, the members should confirm the commitment to healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the third meeting, IV-B students (*control class*) explained the attitude and behaviour carried out to improve learning discipline. Students can

have a disciplined character by using the tool sheet assignments between sessions and scaling statements. Furthermore, the activity was carried out by discussing the "Student discipline in school". The group members were explained with the importance of discussion topic. Then, there was the Q&A session on "Student discipline in school". After the Q&A session, the members should confirm the commitment to healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the fourth meeting, IV-B students (*control class*) should have the awareness towards school cleanliness. Students have the awareness towards school cleanliness by using the tool sheet assignments between sessions and scaling questions. Furthermore, the activity was carried out by discussing the "Student awareness on school environment cleanliness". The group members were explained with the importance of discussion topic. Then, there was the Q&A session on "Student awareness on school environment cleanliness". After the Q&A session, the members should confirm the commitment to healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the fifth meeting, IV-B students (*control class*) understood the importance of the learning discipline. Students should have high learning discipline with tools in the form of assignment sheets between sessions and scale statements. Furthermore, the activity was carried out by discussing "How to manage study time efficiently". The group members were explained with the importance of discussion topic. Then, there was the Q&A session on "How to manage study time efficiently". After the Q&A session, the members should confirm the commitment to healing storytelling group to improve the learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

At the sixth meeting, IV-B students (*control class*) were expected to understand, conclude, and relate in real life. Students should improve their daily learning discipline with tools in the form of assignment sheets between sessions and scale statements. The counsellor provided learning discipline scales and scale statement sheet for students to fill in as well as following up by continuing to provide encouragement and commitment to continue implementing the concept

of inner learning discipline. Then, the members presented their impressions and assessed the progress of other members. Finally, the members discussed the follow-up activities, delivered messages and responses, then concluded and closed the activity.

Normality test

The normality test was carried out to test whether all variables normally distributed or not. The normality test used the Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov formula with SPSS 23.00. If Sig. (p-value) > 0.05, it is normally distributed, and if Sig. (p-value) < 0.05 it is not normally distributed. The results are as follows:

Table 4

Results of normality test

Group		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig. (p-value)	Statistic	df	Sig. (p-value)
pre-test	Group A	.136	30	.200*	.962	30	.583
	Group B	.214	30	.017	.912	30	.049
post-test	Group A	.125	30	.200*	.938	30	.224
	Group B	.199	30	.036	.848	30	.005

Based on table analysis with Kolmogorov-Smirnov column at pre-test in group A (*experimental class*) Sig. (p-value) was 0.200 > 0.05, group B (*control class*) Sig. (p-value) was 0.017 < 0.05, the results of post-test group A (*experimental class*) showed that Sig. (p-value) was 0.200 and group B (control class) Sig. (p-value) was 0.036. Analysis using Shapiro-Wilk at pre-test in group A (*experimental class*) showed that Sig. (p-value) was 0.583> 0.05 and group B (*control class*) Sig. (p-value) was 0.069 > 0.05. The results of post-test group A (*experimental class*) showed that Sig. (p-value) was 0.224 > 0.05 and group B (*control class*) p-value was 0.005 < 0.05. The data for class A (*experimental group*) were normally distributed and group B (*control class*) was not normally distributed.

Homogeneity test

After conducting the normality test, the homogeneity test was then carried out. The homogeneity test uses to determine the variance between the two groups, namely the experimental and control groups. To accept or reject the homogeneity test hypothesis, it was performed by comparing the Levene's Sig. value with 0.05 (Sig. > 0.05). Based on the results, the F-calculated value of

the experimental group was 0.073, with a significant value of 0.155, while the F-calculated value of the control group was 0.752 with a significance value of 0.022. Thus, the pre-test with Sig. values 0.155 > 0.05 had a homogeneous variance and the post-test with sig values 0.022 < 0.05 had a non-homogeneous variance.

Hypothesis test

After carrying out the normality and the homogeneity tests, the paired sample t-test was then conducted. The paired sample t-test or better known and understood as the pre-post design, is an analysis involving two measurements based on the same subject to a specific intervention or treatment. The analysis results paired samples statistics for the experiment class showed that IV-A students' learning discipline behaviour had an average increase of 69.6500 to 77.6500, and the result of the paired samples statistics for the control class showed that class IV-B students had an average increase of 70.3500 to 75.6500. The hypothesis test was calculated using SPSS version 23.00 in the experimental group, the Sig. (2-tailed) value was 0.000 < 0.05. There was a significant difference between the pre-test and post-test showing the influence of healing storytelling group counselling assisted by healing storytelling. Thus, it can be concluded that the null hypothesis was rejected and the alternative hypothesis was accepted, or there was an increase in learning discipline after the intervention of healing storytelling group counselling assisted by healing storytelling with an average increase of 8%.

Based on hypothesis test using SPSS version 23.00 in the control group, the Sig. (2-tailed) value was 0.000 < 0.05. There was a significant difference between the pre-test and post-test showing the influence of healing storytelling group counselling assisted by healing storytelling. Thus, it can be concluded that null hypothesis was rejected and alternative hypothesis was accepted, or there was an increase in learning discipline after the intervention of healing storytelling group counselling assisted by healing storytelling with an average increase of 5.3%.

Evaluation

The last stage evaluated the effectiveness of local wisdom-based healing storytelling group. The model is developed based on the results of a study of disciplinary problems in the school environment. Based on validation and testing, the model was effectively used to improve discipline as evidenced by statistical analysis results showing better behaviour after the intervention.

Discussion

Discipline always maintains attitudes and actions to be more optimal and grow the will and enthusiasm in an orderly and planned manner. This is highly expected for all parties, so that later they can understand the purpose of regulation. Discipline is the power to use the thoughts, feelings, and actions to do [37]. Discipline is an essential component in life; discipline will facilitate people to act better and control behaviour [38]. Factors affecting discipline are the following: personality, culture, organisational structure, leadership style, organisational systems, knowledge, social stereotypes, concept management, type of organisation [39], motivation [40–42], productivity, and compensation [43]. The discipline changes a person to behave better and results in better and more effective performance [44–46]. The purpose of discipline is to build or create expected conducive conditions in the future to support a process and stages smoothly, orderly, and in peaceful as well as disciplined manner. Discipline will facilitate someone to be able to adjust to existing regulations.

In the world of education, discipline is related to the regulation aiming to provide students with positive behaviour guideline approved by all parties, both parents and students. Discipline problems are always emerging problems and require adequate attention and handling. In this study, the researchers developed a group counselling model based on local wisdom. The model consisted of several stages namely rationale, intervention, weaknesses, and evaluation. The model test was carried out using content validation and front group discussion showing that the resulting model was feasible to be applied. This group counselling model provided better changes in line with the characteristics of the group counselling itself. Group counselling is a service to facilitate problem management [47, 48]. The combination between group counselling and healing storytelling based on local wisdom is a new perspective in counselling. Healing storytelling is a collection of stories as basis for learning and inspiration to build therapeutic change [49–52]. *Huma-Betang*, as a form of local wisdom, upholds togetherness, voluntarism, responsibility, independence so that the counsellee can become a better person. Healing storytelling group counselling based on local wisdom is an innovation in counselling to create various counselling services for various existing problems.

In implementing the counselling, the counsellor provides and tells stories according to the situation or problem to achieve the goals through the healing storytelling strategy [53]. The counsellee (student) also plays a role in telling stories to solve problems and achieve maximum results [54]. This type aims to help participants achieve greater satisfaction and actualisation [55, 56]. Healing storytelling can broaden the view on different human condition. [57].

This healing storytelling open up insights, and with various values, they can build the life towards a better direction [58].

In this study, there were healing storytelling group counselling model based on local *Huma-Betang* wisdom for IV-A students (experimental class) and IV-B (control class) students with moderate learning discipline identified behaviour a discipline scale [59]. Furthermore, in the experimental group, the subjects underwent intervention in healing storytelling group counselling assisted by healing storytelling conducted in six meetings. The subjects underwent an intervention in folklore-based group counselling based on the local community demands. Based on the paired sample statistics, the learning discipline had an increase after the intervention. These results supported other studies stating that healing storytelling are among the alternatives in counselling and therapy services [60]. Besides dealing with discipline problems, it can also treat anxiety [61]. These results reinforced previous study stating that group counselling is an effective service for handling problems [62, 63], practice group [64]. The results of previous studies also suggested that group counselling can be combined and implemented in various contexts [65].

There are several requirements so that healing storytelling can be used effectively. Before the intervention, students were asked to fill in the consent form to participate in counselling activities. Students gave some information needed to make choices and strengthen to carry out more active collaboration between social care teachers and students in group counselling healing storytelling based on local wisdom services. In conducting the study, social care teachers and students carried out healing storytelling group counselling based on local wisdom services according to the procedures. Each student underwent intervention in the form of healing storytelling group counselling based on local wisdom services assisted by healing storytelling for 40–45 minutes to adjust the focus and dynamics. The difference in the level of change in learning discipline behaviour in each student causes by differences in conditions and situations during healing storytelling group counselling based on local wisdom. Such conditions and situations affect the physical and psychological conditions of students. During the group counselling, healing storytelling based on the local wisdom process determine the comfort in following the healing storytelling group counselling. Also, there are several uncontrollable factors; for example, the attitudes of people within family and friends. In achieving the goals, social care teachers tried to direct students to make specific solutions or easy-to-implement strategies. In the discussion session between the counsellor and students, the counsellor focused on change; in practice, the counsellor asked students what changes occur at each meeting. This study illustrated to social care teachers that healing storytelling are services that can be used in individual or classical contexts.

Conclusion

Based on the data analysis, it was found that healing storytelling group counselling based on local wisdom could improve the learning discipline. After the model is validated and improved and its effectiveness tested, it is arranged into a final model consisting of rational, objective, the process of intervention, and weaknesses and evaluation. The effectiveness test showed that the developed model could improve the learning discipline behaviour. The paired sample t-test showed that the learning discipline behaviour had an increase from the pre-test and post-test results. In its implementation, the counsellor needs to pay attention to several aspects, so that the service results can satisfy both parties, namely the readiness and skills of the counsellor in providing services.

References

1. Nainggolan D. Conceptual understanding of mathematics lesson with classical guidance tutorial as a final examination preparation on grade 6 Lentera Harapan Elementary School- Tomohon. *Journal of Educational Method and Technology.* 2019; 02 (1): 23–28.

2. Rosidah A., Irawan E. Guidance and counseling services use classics to develop character building. *Advice.* 2019; 1 (1): 64–71. DOI: 10.32585/advice.v1i1.291

3. Taş H., Kıroğlu K. The examination of disciplinary punishments given to and disciplinary offenses committed by teachers in elementary schools in terms of different variables. *Elementary Education Online*. 2019; 18 (1): 78–96.

4. Iqlima I. Y., Baju W., Jayanti S. Factors related to the discipline of using personal protective equipment on street sweepers in the city of Semarang. *Journal of Public Health*. 2019; 7 (1): 330–336.

5. Alasdair R. Four crises of American democracy: Representation, mastery, discipline, anticipation. United States of America; Oxford University Press; 2017. 280 p.

6. Clark J., Nye A. Teaching the discipline of history in an age of standards. Teaching the discipline of history in an age of standards. Singapura: Springer; 2018. 329 p. DOI: 10.1007/978-981-13-0047-9

7. Rofiq M. Dozens of students remain “slow” when caught skipping school [Internet]. detik.News. 2020 [cited 2020 Dec 13]. Available from: https://news.detik.com/berita-jawa-timur/d-4858340/belasan-pelajar-ini-tetap-slow-saat-terciduk-bolos-sekolah

8. Dewan R. The irony of violence in education [Internet]. Medcom Headlight. 2020 [cited 2020 Dec 13]. Available from: https://video.medcom.id/medcom-highlight/dN60MxPk-ironi-kekerasan-di-dunia-pendidikan

9. Farozin M., Kurniawan L., Irani L. C. The role of guidance and counseling in character education. In: *Atlantis Press: Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counselling 2019.* 2020; 462 (Isgc 2019). p. 112–116. DOI: 10.2991/assehr.k.200814.025

10. Fatchurahman M., Setiawan M. A., Syarif D. F. T., Efasanty M. Focused solution group counseling as a solution to improve career choice decision-making abilities. *Universal Journal of Educational Research.* 2020; 8 (12): 6635–6640. DOI: 10.13189/ujer.2020.081227

11. Kadek S., Itsar B. R., Agus A. J. P. The Comparative effect of internet-based cognitive behavioral counseling versus face to face cognitive behavioral counseling in terms of student's resilience. *Cogent Psychology.* 2020; 7 (1): 1–13. DOI: 10.1080/23311908.2020.1751022

12. Bakar A. Y. A., Hassan H., Amat S. 'Self-ie' module: A counseling psychology intervention to support self-change and work-performance enhancement of low-performing civil servants. *Humanities and Social Sciences Reviews.* 2020; 8 (4): 78–83. DOI: 10.18510/hssr.2020.849

13. Peng H., Shih Y., Chang L. The impact of a career group counseling mix model on satisfaction of low-achieving college students-specialty-oriented career exploration group counseling. *International Journal of Psychological Studies.* 2020; 12 (2): 1. DOI: 10.5539/ijps.v12n2p1

14. Safara M., Mina K., Minoo K. The Effect of group counseling based on spirituality on the development of positive relations with others and self-acceptance in girls of divorced families: An experimental study. *Journal of Pizhūhish dar dīn va salāma.* 2020; 6 (2): 49–61. DOI: 10.22037/jrrh.v6i2.23051

15. Ristianti D. H., Putrajaya G., Fathurrochman I. Organizational behavior management through group counseling discussions as a radicalism preventive effort. *Journal of Counseling and Education.* 2020; 8 (1): 23–30. DOI: 10.29210/139900

16. Javid N., Ahmadi A., Mirzaei M., Atghaei M. Effectiveness of solution-focused group counseling on the mental health of midwifery students. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetricia.* 2019; 41 (8): 500–507. DOI: 10.1055/s-0039-1693741.

17. Austad A., Nygaard M. R., Kleiven T. Reinscribing the lived body: A qualitative study of extraordinary religious healing experiences in Norwegian contexts. *Religions.* 2020; 11 (11): 12–21. DOI: 10.3390/rel11110563

18. Pratiwi T. I., Jemiparera N. The application of a metaphor technique by healing stories to reduce student anxiety. In: *Atlantis Press. Proceedings of the 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019).* 2020; 387: 384–386. DOI: https://doi.org/10.2991/icei-19.2019.90

19. Redvers J. "The land is a healer": Perspectives on land-based healing from Indigenous practitioners in northern Canada. *International Journal of Indigenous Health.* 2020; 15 (1): 90–107. DOI: 10.32799/ijih.v15i1.34046

20. Rahmawati N. N., Anom K., I Ketut S. Multiculturalism towards religious life In Tewang Tampang Village: Moral education implementation based local wisdom. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture.* 2018; 4 (6): 63–71. DOI: 10.21744/ijllc.v4n6.408

21. Riswanto D. The philosophy of Huma Betang in Central Kalimantan: A Struggle for the identity of Dayak Muslim counselors. *Jurnal Ilmiah Syi'ar.* 2019; 19 (1): 68–78. DOI: 10.29300/syr.v19i1.2266

22. Guo H., Tan Y. J., Chen G., Wang Z., Susanto G. J., See H. H. Artificially innervated self-healing foams as synthetic piezo-impedance sensor skins. *Nature Communications.* 2020; 11 (1): 1–10. DOI: 10.1038/s41467-020-19531-10

23. Yusay C. T. C., Canoy N. A. Healing the hurt amid the drug war: Narratives of young urban poor Filipinos in recovering families with parental drug use. *International Journal of Drug Policy.* 2019; 68 (10): 124–131. DOI: 10.1016/j.drugpo.2018.10.009

24. Davydovich D., Urban M. W. Water accelerated self-healing of hydrophobic copolymers. *Nature Communications*. 2020; 11 (1): 1–7. DOI: 10.1038/s41467-020-19405-5

25. Siadat M., Gholami Z. The effectiveness of group logotherapy in increasing resilience and decreasing depression among individuals affected by substance abuse in Tehran. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*. 2018; 5 (1): 24–30.

26. Harter L. M., Bochner A. P. Healing through stories: A special issue on narrative medicine. *Journal of Applied Communication Research*. 2009; 37 (2): 113–117. DOI: 10.1080/00909880902792271

27. Otake Y., Tamming T. Sociality and temporality in local experiences of distress and healing: Ethnographic research in northern Rwanda. *Transcultural Psychiatry*. 2020; 0 (0) October 2020: 1–15. DOI: 10.1177/1363461520949670

28. Razali F., Manaf U. K. A., Ayub A. F. M. STEM education in Malaysia towards developing a human capital through motivating science subject. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2020; 19 (5): 411–422. DOI: 10.26803/ijlter.19.5.25

29. Rahmah A. A., Christiana E. Classic problem based tutoring services to improve career planning. *Jurnal Bimbingan dan Konseling UNESA*. 2019; 9 (3): 136–146.

30. Rasmawan R. Development of multi-representation based electronic book on Inter Molecular Forces (IMFS) concept for prospective chemistry teachers. *International Journal of Instruction.* 2020; 13 (4): 747–762. DOI: 10.29333/iji.2020.13446a

31. Syarif D. F. T., Fatchurahman M., Setiawan M. A., Karyanti. Development of classical guidance modeling for Penyang Hinje Simpei to Prevent child abuse in high schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2020; 13 (10): 1227–1246.

32. Rudibyani R. B., Perdana R., Elisanti E. Development of problem-solving-based knowledge assessment instrument in electrochemistry. *International Journal of Instruction*. 2020; 13 (4): 957–974. DOI: 10.29333/iji.2020.13458a.

33. Burns E., Silvennoinen E., Kopnov V. A., Shchipanova D. E., Papić-Blagojević N., Tomašević S. Supporting the development of digitally competent VET teachers in Serbia and Russia. *The Education and Science Journal*. 2020; 22 (9): 174–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-174-203.

34. Hanif M. The Development and effectiveness of motion graphic animation videos to improve primary school students' sciences learning outcomes. *International Journal of Instruction.* 2020; 13 (3): 247–266. DOI: 10.29333/iji.2020.13416a

35. Amri F., Djatmika E. T., Wahyono H., Widjaja S. U. M. The effect of using simulation on developing students' character education in learning economics. *International Journal of Instruction.* 2020; 13 (4): 375–392. DOI: 10.29333/iji.2020.13424a

36. Fatchurahman M., Setiawan M. A., Karyanti, Syarif D. F. T., Al-Habsy B. A. Development of guidance counseling for increased engagement and empathy of middle school bullies. *International Journal of Innovation, Creativity and Change.* 2020; 13 (10): 1366.

37. Jo D., Emmeline T., Kupchik A. The Palgrave international handbook of school discipline. Cham, Switzerland: Springer International Publishing; 2018. 604 p.

38. Nasution S. N., Pasaribu S. E. The effect of supervision, motivation and discipline on teacher performance at the Kuntum Bumi Rantauprapat Integrated Islamic Education Foundation. *Maneggio: Scientific Journal of Master of Management.* 2020; 3 (1): 75–91. DOI: 10.30596/maneggio.v3i1.4741

39. Bugdol M. A different approach to work discipline: Models, manifestations and methods of behaviour modification. Switzerland: Springer Nature; 2018. 256 p.

40. Susanto N. The influence of work motivation, job satisfaction, and work discipline on employee performance at PT Rembaka Sales Division. *Agora*. 2019; 7 (1): 6–12.

41. Angela W., Roy F. R. The influence of motivation and work discipline on the employee performance of PDAM Kota Tomohon. *Jurnal Administrasi Bisnis*. 2019; 8 (2): 40–55.

42. Pratiwi S. I. The effect of scout extracurricular on the discipline character of elementary school students. *Educative: Journal of Educational Sciences*. 2020; 2 (1): 62–70. DOI: 10.31004/edukatif.v2i1.90

43. Agustini N. K. I., Dewi A. S. K. The effect of compensation, work discipline and motivation on employee productivity. *Udayana University Management E-Journal*. 2018; 8 (1): 231. DOI: 10.24843/ejmunud.2019.v08.i01.p09

44. Ichsan I. Z., Rahmayanti H. HOTSEP: Revised Anderson's taxonomy in environmental learning of COVID-19. *European Journal of Educational Researc*h. 2020; 9 (3): 1257–1265. DOI: 10.12973/eu-jer.9.3.1257

45. Juniarti E., Ahyani N., Ardiansyah A. The Influence of principal leadership and teacher self efficacy on teacher performance. *Reslaj: Religion Education*. 2019; 1 (2): 173–188. DOI: 10.47467/reslaj.v1i2.108

46. Harahap S. F., Tirtayasa S. The influence of motivation, discipline, and job satisfaction on employee performance at PT. Angkasa Pura II (Persero) Kualanamu Branch Office. *Maneggio: Masters Scientific Journal*. 2020; 3 (1): 120–135.

47. Kashan S. S., Hajhosseini M., Behpajooh A., Ejei J. The effectiveness of acceptance and commitment group counseling on emotion regulation of women with the infidelity trauma. *Quartely Journal of Social Work*. 2020; 9 (1): 32–39.

48. Hines E. M., Hines M. R., Moore J. L., Steen S., Singleton P., Cintron D. Preparing African American males for college: A group counseling approach. *The Journal for Specialists in Group Work* . 2020; 45 (2): 129–145. DOI: 10.1080/01933922.2020.1740846

49. Johanna L., Sandra M. Dancing on the earth women's stories of healing through dance. *Folk Music Journal*. 2013; 10 (3): 392–400

50. George W. B. Healing with stories: Your casebook collection for using therapeutic metaphors. Vol. 28. John Wiley & Sons, Inc. Canada; 2009. 782 p. 10.1111/j.1465-3362.2009.00088_4.x

51. Levy I., Travis R. The critical cycle of mixtape creation: Reducing stress via three different group counseling styles. *The Journal for Specialists in Group Work*. 2020; 45 (4): 307–330. DOI: 10.1080/01933922.2020.1826614

52. Dehaqani F. A. An investigation into the impact of group counseling and treatment of grief with an islamic approach on the improvement of the quality of life of the holy shrine defender martyrs. *Military Psychology*. 2020; 11 (41): 5–16.

53. Warber S. L., Irvine K. N., Quinn B. F., Hansen A. L., Hypki C., Sims E. Methods for integrating transdisciplinary teams in support of reciprocal healing: A case study. *Eco Psychology*. 2020; 12 (3): 222–230.

54. Candel S. L., Marrun N. A. US immigration policy and its impact on immigrants: Reassembling the stories of deported mothers and their transnational children through the healing spirit of Coatlicue and Coyolxauhqui. Cham: Springer; 2020. 2242 p.

55. Quayle A. F., Sonn C. C. Amplifying the voices of indigenous elders through community arts and narrative inquiry: Stories of oppression, psychosocial suffering, and survival. *American Journal of Community Psychology*. 2019; 64 (1–2): 46–58. DOI: 10.1002/ajcp.12367

56. Seren F. The healing power of storytelling: Finding identity through narrative. *The Arbutus Review*. 2020; 11 (1): 173–184. DOI: 10.1177/153321019900500209

57. Struik A. The trauma healing story. Healing chronically traumatised children through their families/whanau. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. 2017; 38 (4): 613–626. DOI: 10.1002/anzf.1271.

58. Chan M., Nimmon L. Spinning the lens on physician power: Narratives of humanism and healing. *Perspectives on Medical Education*. 2019; 8 (5): 305–308.

59. Mendoza D., Cejas M., Rivas G., Varguillas C. Anxiety as a prevailing factor of performance of university mathematics students during the COVID-19 pandemic. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (2): 94–113. DOI: 10.17853/1994-5639-2021- 2-94-113.

60. Rosenthal G. The healing effects of storytelling: On the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling. *Qualitative Inquiry*. 2003; 9 (6): 915–933. DOI: 10.1177/1077800403254888.

61. Alimohammadia M., Daramadib P. S., Noohi S. Effectiveness of group logo-therapy program on existential anxiety among patients with metabolic syndrome. *Journal of Medicinal and Chemical Sciences*. 2020; 8 (3): 268–282.

62. Kalhori F., Masoumi S. Z., Shamsaei F., Mohammadi Y., Yavangi M. Effect of mindfulness-based group counseling on depression in infertile women: Randomised clinical trial study. *International Journal of Fertility and Sterility*. 2020; 14 (1): 10–16. DOI: 10.22074/ijfs.2020.5785.

63. Kurniadi M. W., Farozin M. The effectiveness of group counseling services in increasing the social interaction of ostracised students at Junior High School 10 Bengkulu City. In: *Atlantis Press: Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counseling 2019*. 2020; 462 (Isgc 2019). p. 196–201. DOI: 10.2991/assehr.k.200814.042

64. Steen S., Hines E. M. Concluding reflections and engaged group work practice with African American children and adolescents. *The Journal for Specialists in Group Work*. 2020; 45 (3): 183–194. DOI: 10.1080/01933922.2020.1794429

65. Rasimin Yu. A. The effect of blended learning on reading interest through group counseling. In: *Atlantis Press: Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counseling 2019*. 2020; 462 (Isgc 2019). p. 53–58. DOI: https://doi.org/10.2991/assehr.k.200814.012

Information about the authors:

Mohammad Fatchurahman – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Head of Student Administration and Alumni Agency, Muhammadiyah University of Palangkaraya; ORCID 0000-0002-5747-2290; Palangkaraya, Indonesia. E-mail: mfatchurahman789@gmail.com

Muhammad Andi Setiawan – M. Sci. (Education), Junior Researcher and Lecturer in Guidance and Counselling Study Programme, Muhammadiyah University of Palangka Raya; ORCID 0000-0001-7678-4057; Palangkaraya, Indonesia. E-mail: andisetiawan@umpalangkaraya.ac.id

Karyanti Karyanti – M. Sci. (Education), Head of Guidance and Counselling Laboratory, Junior Researcher and Lecturer, Muhammadiyah University of Palangkaraya; ORCID 0000-0002-8517-5146; Palangkaraya, Indonesia. E-mail: karyanti982@gmail.com

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

Received 05.01.2021; accepted for publication 10.03.2021.
The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Фатчурахман Мохаммад – доктор педагогических наук, доцент, руководитель студенческой администрации и агентства выпускников Университета Мухаммадия в Паланкарае; ORCID 0000-0002-5747-2290; Паланкарая, Индонезия. E-mail: mfatchurahman789@gmail.com

Сетиаван Мухаммад Анди – магистр педагогики, младший научный сотрудник, преподаватель учебной программы по руководству и консультированию Университета Мухаммадии в Паланкарае; ORCID 0000-0001-7678-4057; Паланкарая, Индонезия. E-mail: andisetiawan@umpalangkaraya.ac.id

Карьянти Карьянти – магистр педагогики, руководитель лаборатории консультирования, младший научный сотрудник и преподаватель Университета Мухаммадии в Паланкарае; ORCID 0000-0002-8517-5146; Паланкарая, Индонезия. E-mail: karyanti982@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 05.01.2021; принята в печать 10.03.2021.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.018.4 DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-181-207

ARE WE READY FOR THE NEW NORMAL IN E-BUSINESS EDUCATION? SENTIMENT ANALYSIS OF LEARNERS' OPINIONS ON MOOCS

O. F. Derindag

Inonu University, Malatya, Turkey.
E-mail: omer.derindag@inonu.edu.tr

B. Cizmeci

Abdullah Gul University, Kayseri, Turkey.
E-mail: bulent.cizmeci@agu.edu.tr

Abstract. *Introduction.* The new digital economy and its constantly evolving paradigm have completely transformed the model of doing business and the learning methods. MOOCs (massive-open-online-courses) and micro-credentials are the educations interfaces, have become an important teaching environment tool. Distance learning has become an indispensable alternative teaching method in updating and transferring classical education materials according to real-world settings, especially for learners in higher education.

Aim. The current research is aimed to address the society's readiness and attitude direction to the concept of MOOCs and distance learning, highlighting its emergence and inevitability for educational institutions of all types in order to make a fundamental change in their curricula, especially in e-business courses, which are the most demanded training courses on MOOCs platforms.

Methodology and research methods. In the study, the awareness and recognition of the online community on the MOOCs concept is examined. In this direction, Turkish people's perception and attitudes toward MOOCs have been addressed via sentiment analysis on Eksi Sozluk, the largest social communication and discussion platform in Turkey.

Results. According to the sentiment analysis results, it has been determined that 52% of respondents have positive judgments on distance education and MOOCs, 29% of responses are neutral and 18% are negative. In general, distance education and MOOCs are perceived as a useful new education model by the Turkish people.

Scientific novelty. This paper is the first sentiment analysis of learners' opinions on MOOCs and distance learning in Turkey. Considering the increasing awareness of MOOCs and

the need for e-business education, as the most demanded type of MOOCs, this is the first study investigating the priority of these two phenomena within the context of COVID-19.

Practical significance. It is thought that this study will contribute to the stakeholders in terms of showing how MOOCs and micro-credentials have a high potential to understanding trends in education especially in the new normal after the COVID-19 pandemic. The holistic education model of institutions has difficulty meeting the competitive nature and result-oriented approach of the e-business ecosystem. This market reality requires the institutions to offer more to-the-point and applied education solutions. In terms of e-business (e-commerce, digital marketing) education, the importance of MOOCs as a solution-focused on "how" rather than "what" has been comprehensively discussed in the paper.

Keywords: Massive Open Online Courses (MOOCs), e-business education, online marketing education, micro-credentials, sentiment analysis, distance learning.

Acknowledgements. The present research is supported by Inonu University Scientific Research Projects Coordination Unit (Project No. SBA-2021-2442).

For citation: Derindag O. F., Cizmeci B. Are we ready for the new normal in e-business education? Sentiment analysis of learners' opinions on MOOCs. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 181–207. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-181-207

ГОТОВЫ ЛИ МЫ К МОДЕЛИ НОВОЙ НОРМАЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННОМ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ? СЕНТИМЕНТ-АНАЛИЗ МНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ О МООК

О. Ф. Дериндаг

Университет Инёню, Малатья, Турция.
E-mail: omer.derindag@inonu.edu.tr

Б. Чизмечи

Университет им. Абдуллы Гюля, Кайсери, Турция.
E-mail: bulent.cizmeci@agu.edu.tr

Аннотация. *Введение.* Новая цифровая экономика и ее постоянно развивающаяся парадигма полностью изменили модель ведения бизнеса и методы обучения. МООК (массовые открытые онлайн-курсы) и программы микроквалификаций – это образовательные интерфейсы, которые превратились в важный инструмент учебной среды. В высших учебных заведениях дистанционное обучение стало незаменимым альтернативным методом преподавания при обновлении и передаче классических учебных материалов в соответствии с реальными условиями.

Цель данного исследования – определить готовность и отношение общества к концепции МООК и дистанционного обучения, а также подчеркнуть неизбежность их использования в образовательных учреждениях любого уровня, для того чтобы внести фундаментальные изменения в учебные планы, особенно в программы курсов электронного бизнеса – наиболее востребованного направления образовательных курсов на платформах МООК.

Методология и методы исследования. В исследовании анализируется осведомленность общества о концепции МООК. Восприятие и отношение респондентов к МООК было

рассмотрено с помощью сентимент-анализа на платформе Eksi Sozluk (социальная коммуникационно-дискуссионная онлайн-площадка).

Результаты. Согласно результатам сентимент-анализа, 52 % опрошенных оценивают дистанционное обучение и МООК положительно, 29 % – нейтрально и 18 % – отрицательно. В общем, дистанционное образование и МООК воспринимаются респондентами как новая полезная модель образования.

Научная новизна. Авторы впервые провели сентимент-анализ мнений о МООК и дистанционном обучении среди пользователей этих платформ в Турции. Это первое исследование, в котором рассматривается приоритетность растущей осведомленности о МООК и необходимости в дистанционном бизнес-образовании как наиболее предпочтительном типе МООК в условиях пандемии COVID-19.

Практическая значимость. Предполагается, что данное исследование будет способствовать демонстрации заинтересованным участникам того, что МООК и программы микроквалификаций имеют высокий потенциал для осмысления тенденций изменения образования, особенно в условиях модели новой нормальности после пандемии COVID-19. Целостная образовательная модель учреждения образования сопряжена с трудностями в плане соответствия конкурентному характеру и ориентированному на результат подходу экосистемы электронного бизнеса. Рыночная реальность требует, чтобы учебные заведения предлагали более целенаправленные и прикладные образовательные решения для развития данной сферы обучения. Что касается курсов электронного бизнеса (электронная коммерция, цифровой маркетинг), то важность МООК как решения, ориентированного на то, как, а не что, подробно обсуждается в статье.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы (МООК), обучение электронному бизнесу, обучение онлайн-маркетингу, программы микроквалификаций, сентимент-анализ, дистанционное обучение.

Благодарности. Данное исследование поддержано Отделом координации научно-исследовательских проектов Университета Инёню (проект № SBA-2021-2442).

Для цитирования: Дериндаг О. Ф., Чизмечи Б. Готовы ли мы к модели новой нормальности в электронном бизнес-образовании? Сентимент-анализ мнения обучающихся о МООК // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4. С. 181–207. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-181-207

Introduction

The use of machines has resulted in a reduction in manpower requirements but has also led to the need for increasingly skilled manpower to operate those very same machines. Thus, in the given scenario, employees would need to get equipped with multiple skills at a rapid pace to ensure their survival in an increasingly competitive modern-day digital environment. Given such market demands, over the past decade, the higher education system world over has presented various new facets in the process of adaptation. One of these is the development of the Massive Open Online Courses (MOOCs) as a means to assist learners in updating their skills economically, at any time, and irrespective of where they were located.

The proliferation of technology in the field of education has made it obligatory for learners and knowledge providers to have access to new and improved methods that allowed the transfer of information quickly and practically. These methods were required to help learners in developing and enhancing their skills for the future. Along with ease of accessibility, there also existed a need for these methods to be low-cost resources. Such an environment was made available to learners through free online courses with the breakthrough in MOOCs. MOOCs provide learners from around the world the flexibility of time and location, [1] and help them enrol and collaborate with other learners, creating a vigorous learning environment that fosters learning among peers and aids in inter-personal skill development [2, 3].

Technological advances in the 21st century have become part of many areas of human life, not just industry. These developments have led to a change in individuals, societies, and education. New learning environments and approaches have emerged as a reflection of these changes in the information society [4]. These developments have given new opportunities to meet people's lifelong learning needs, and web-based learning environments such as Massive Open Online Courses (MOOCs) have been introduced.

Badges as a form of micro-credentials have different types such as skill badges, knowledge badges, social or life skill badges, participation badges, identity badges, and certification badges [5, 6]. From another point of view, digital badges serve diverse functionalities such as alternative credentials, motivators, and instructional tools [6, 7].

Traditional modes of learning are fast becoming cumbersome and time-consuming for learners, while also being a drain on their financial resources [8]. However, the emergence of MOOCs and their growing popularity among students over the past few years has provided a viable alternative for learners in need of courses of a shorter duration than traditional ones, to augment their skill set [9, 10]. Yet, a lack of credibility continued to remain a matter of concern on MOOCs. Thus, as a means of dealing with these credibility issues, and fulfilling corporate requirements as well as those of higher education institutions regarding more credible MOOCs, micro-credentials began to be issued by MOOCs [6, 11, 12]. Micro-credentials, also known as digital badges, web badges, nano-degrees, mini-degrees, and micro-certifications, are a form of mini-degrees or certifications that are awarded to learners on the successful completion of a MOOC. They are issued based upon the previous knowledge of the learner. For instance, with Coursera, a student with a pre-determined minimum level of learning was permitted to enrol in a specific course, but a diploma would only be awarded to a student possessing a specific level of professional knowledge [6, 10, 12]. Systematic studies on micro-credentials [9, 10, 12]

carried out have contemplated ways and means by which these could be used with MOOCs to provide learners and companies with a platform that could be trusted. Micro-credentials provide a useful recognition of skills learned using MOOCs, and in recent years, corporate entities have begun recognising these certificates and mini-degrees as proof of an employee's or job applicant's expertise in that area.

Different MOOCs use various kinds of frameworks for issuing micro-credentials, for instance, The European Qualifications Framework (EQF) is a reference framework that is primarily followed by MOOCs operating from European countries and aims to make micro-qualifications more readable and understandable across different countries and systems. Digital Promise, the National Center for Research in Advanced Information and Digital Technologies, apart from offering micro-credentials of its own, make its platform available for other organisations to offer micro-credentials of their own as well. Bloomboard too is a platform that offers different types of micro-credentials.

Recent developments in MOOCs have involved the fostering of partnerships among international cooperatives such as Coursera, around 150 world-class universities and institutions (as of January 20, 2020), and edX. Educational institutions that have begun exploring MOOCs partnerships include the Massachusetts Institute of Technology, Cole Polytechnic Federale de Lausanne, and the Hong Kong University of Science and Technology. Platforms similarly involved include Udacity (www.udacity.com), P2P University, and FutureLearn (UK Open University's MOOC platform). As regards the 2011 Artificial Intelligence Online Course that was proposed by Stanford University, the MOOC enrolment touched 160,000 learners. Mounting interest in MOOCs has meant that they have gained popularity as topics of discussion in academic journals such as in the Time Higher Education Magazine that carried an article on how MOOCs were governed [8]. Likewise, one can find many blog posts about MOOCs online, including posts by course leaders, participants, and outsiders, all of whom view MOOCs from different perspectives (e.g., http://mooctalk.org, a mathematician who led MOOC at the end of 2012). Educational research papers on MOOCs began to be presented for review from 2008 (in the form of journal articles, conference proceedings, and professional journal articles) and formed the base for the increasing numbers of papers related to MOOCs that are published annually. This stimulation of interest within the academic community about MOOCs is comparable to the hype generated at the launch of other innovative technologies. A case in question is Twitter, which was launched as a micro-blogging tool in 2006, and the subsequent publication of literature on Twitter that witnessed rapid growth over the years, from just three papers in 2007 to hundreds of papers in 2011 [13].

Literature Review

The term MOOCs was used in describing the very first online course from the University of Manitoba, Canada, called “Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)” [14]. Seimens [14] and Downes [15] headed the course that had more than 2000 learners from across the world. Over time, micro-credentials began to be offered to users along with MOOCs, making it possible for them to augment their skill set in their CVs with new skills [10]. Micro-credentials can be described as shorter forms of degrees, with the duration of a micro-credential course being longer than that of a single course but shorter than that of a traditional degree course [8, 9 ,12, 16–18]. In the US, the concept of MOOCs and micro-credentials has experienced growth not just at the level of higher education but also at the levels of secondary and higher secondary school education [19, 20].

In 2008, the University of Manitoba (Canada) commenced a course on “Connectivism and Connective Knowledge” [14, 21] that has been widely regarded as the basis on which MOOCs were founded. However, the concept of MOOCs did not come into being until 2011, when Stanford University (USA) began offering another course on “Artificial Intelligence”, which enroled over 120 thousand learners [3]. That was the beginning of the MOOCs era, which has been ceaselessly growing since then and has been setting new standards in education with the use of innovative educational technologies and learning practices.

A chronological framework has been established that helps in gaining a deeper understanding of how the concept of MOOCs came into existence and has developed over the years [22]. The study was also an indication of an increased interest by research scholars in the concept, and how conceptual frameworks were now being developed around MOOCs. The themes that the 2014 study focused on included the threats and opportunities extant in higher education, and the teaching methods adopted for a given curriculum. It also highlighted the attributes of the hardware and software utilised for MOOCs concerning the participant-creator experience.

Another study published in 2015 by Chiappe-Laverde, Hine, and Martínez-Silva [23] focused on the process of implementation of MOOCs. The researchers based the scope of their study on literature related to the MOOC-based learning paradigm that was published during the period 2007–2013. They were able to provide confirmation from their research that the swift growth in interest in MOOCs occurred due to external as well as institutional factors. The conclusion that they drew from their study was that financial viability was a significant factor to which the success of MOOCs, from the learners’ as well as the providers’ perspectives, could be ascribed.

Yet again, the research by Kovanovic, Joksimovic, Gaševic, Siemens and Hatala [24] in 2015 focused on MOOCs studies that had been published between 2008 and 2014 were indicative of the fact that MOOCs continued to remain a topic of public discourse. This study recognised that MOOC-related reports from providers had altered focus since 2014, which in turn had impacted the overall status of MOOCs in the global educational system. This scenario was a reflection of various issues related to the governments of different nations, and also of the deficiency in coverage of MOOCs by the mainstream media.

Besides the studies referenced above, there exist a few other articles on the topic of MOOCs and their evolution. A 2015 study by Rolfe [25], for example, analyses MOOCs from the perspective of their socio-ethical aspects, based on literature from 2014. The study deals with the gap that exists in the scientific literature on MOOCs concerning their practitioners and issues of academic success and user satisfaction, as well as the social, cultural, and moral perspectives of the issue. The study by Sangrà, González-Sanmamed, and Anderson [26] discusses the commonality of implications for educational strategy and higher education based on studies published in 2013–2014. Post 2012, studies by Veletsianos and Shepherdson [27, 28] brought to light the focus on interdisciplinarity in MOOCs, and the increased attention being paid to xMOOC research within the "interdisciplinary field, xMOOC educational model". They presented a general introduction to this pedagogical model and the high level of acceptance it enjoyed with xMOOCs. Both Brouns et al. and Rosewell and Jansen [29, 30] have provided a comprehensive definition and explanation for MOOCs. A more precise definition of the concept has however been provided by Palacios Hidalgo et al., who states: "A MOOC is not just a simple online course, it is an open, participatory, and distributed study program where the workforce is given lifelong and worldwide knowledge shared to create a network" [3]. A particular feature of MOOCs is that they are broadly conducted in a manner quite similar to that of a traditional class. This is why MOOCs have scheduled start and complete times/dates and evaluation methods. On the other hand, other studies [21, 31] indicated that the most significant feature of MOOCs was their free accessibility, allowing learners to determine participation as per their needs. Besides this convenience of MOOCs, the affinity among MOOCs, Open Educational Resource (OER), and Open Social Learning (OSL), the emerging phenomena of the past decade have been further examined [22, 25, 32]. The term OER is used to describe educational resources that can be reused for teaching and learning within an atmosphere devoid of costs.

Santos-Hermosa, Ferran-Ferrer, Abadal [33] have underscored the ease of access associated with MOOCs, particularly for time and location, and the ability to reuse teaching and learning resources. Additionally, features such as use and modification, about resources, also make MOOCs an extremely attractive option

for education. MOOCs resources also possess a key interoperability feature, which is the ability to associate with other technical elements and devices. Stability is another important feature of the learning resources of MOOCs, which ensures that changes or updates to the software cannot be made without proper authorisation. Yet another significant feature of MOOCs resources is metadata, which involves the uncomplicated indexing, storage, search, and retrieval of data for ease of usage. OSL, on the other hand, can be described as an active and self-organised learning method with the use of technology [34], which affords students an environment that aids them in connecting with other fellow learners, facilitators, and electronic/online resources [3]. The year 2013 saw more than one undergraduate student in the United States enroled for at least one online course and this figure for distance learners has been steadily increasing year on year [19]. Moreover, even with primary and secondary education, online learning is fast gaining popularity globally [35]. The research that began in 2007, was able to generate a qualitative result that evidenced an increase of 47% in the enrolment for online courses at the primary and secondary school levels [36]. Additionally, emerging technologies have led to a constant expansion of possibilities with online learning and distance education [31]. Consequently, this phenomenon has given rise to a wide array of terminologies such as distance learning, online learning, web-based learning, e-learning, cyberlearning, and computer-based learning, with very little consensus on the meaning and usage of each term [37]. In fact, some of these expressions are interchangeable [38], which is why authors "online learning environment" employed as an umbrella expression that referred to the overall learning space on the Internet [37]. MOOCs however, received much more attention from academicians, instructors, and practitioners alike, than any of the other concepts that were linked to the online learning environment [32]. MOOCs were able to rapidly increase enrolments from the year 2008, when the term 'MOOCs' was first used, to the year 2013, when enrolments stood at four and a half million learners. Data for the year 2016 indicates that students exceeding 23 million in the number used MOOCs to develop skills in different fields [39]. Regardless of the high enrolment rates, MOOCs do not enjoy a high passing out rate for learners. Various reasons have provided for the same, including seeking help from other learners rather than instructors, the paucity of time to complete the course, lack of prior knowledge and understanding of course content, and so on [31]. These reasons were indicative of the fact that there existed a need for practical support to SRL. The pursuit of knowledge with MOOCs is a more open and networked exercise when compared to other modes of online learning, where people who wish to learn (students) are connected with those who wish to impart and facilitate learning (experts). Social networking provides the necessary connectivity to the MOOCs community, and online learning resources are provided free of cost.

Generally, MOOCs are characterised by an absence of any major requirements from those who wish to enrol, including fees, formal recognition, predetermined learning levels for enrolment [24]. Participation is entirely voluntary and based on personal interests. The MOOC s platform is a blend of many different platforms and technologies, such as the micro-blogging site Twitter that MOOC learners use for discussion or to express their views on topics related to MOOCs. The very first MOOC from the University of Manitoba had 25 paid registrations (for credits) and nearly 2,200 free, non-credit registrations. This first MOOC employed the principles of connectivity, and its learning resources were not posted by a learning management system (LMS), unlike traditional online learning [14].

Taking into consideration all the studies discussed previously, it is easy to understand the difference between MOOCs and other online courses that are easily found on the Internet. With several online platforms offering online learning on various topics today, the position that MOOCs hold when it comes to support from universities and other international organisations is undeniable. Various factors could be credited with this high standing that MOOCs enjoy in the field of education, including the sustainable education provided by MOOCs that: 1. is constantly evolving, 2. offers an autonomy-based teaching-learning model, and 3. is free with extensive access to knowledge and information.

Donald Clark [40] has provided a detailed classification of MOOCs, listing out 8 types, as he states that all MOOCs have not been created equal (Clark Plan, 2013). A taxonomy of 8 types of MOOCs is the following:

– transferMOOC: with such MOOCs, existing courses are taken from university e-learning platforms and transferred onto a MOOC platform.

– madeMOOC: such MOOCs use videos innovatively, are focused on the quality of the student tasks, and encourage collaboration and peer-assessment, where students take part in assessments due to the high teacher-student ratio.

– synchMOOC: these MOOCs have fixed start and end dates and even fixed deadlines for submission of assignments.

– asynchMOOC: these MOOCs have no fixed dates or deadlines, or they could also have frequent start dates and loose deadlines.

– adaptiveMOOC: such MOOCs provide personalised learning experiences utilising adaptive algorithms.

– groupMOOC: such MOOCs aim to augment student retention and are designed for a small specific group of students.

– connectivistMOOC: such MOOCs were pioneered by George Siemens and Stephen Downes [15] and do not have pre-defined content. They encourage non-linear learning with contributions from all learners.

– miniMOOCs: miniMOOCs are of short durations and are characterised by intensive learning with lesser content.

Regardless of the above classification provided by Clark, research has proved that MOOCs are more commonly regarded as falling under four basic types: xMOOC, cMOOC, sMOOC, and tMOOC [3]. xMOOC follows the form of traditional online learning courses and MOOC platforms operated by universities. For example, the Coursera learning model can be classified as xMOOC and uses traditional learning methods with video presentations, short quizzes, and tests. cMOOCs focus on the connectivity among students, and stress on creativity, learning, autonomy, and social networking. The most crucial difference between xMOOCs and cMOOCs is that xMOOCs focus on knowledge duplication while cMOOCs focus on knowledge creation and dissemination [27].

Both xMOOCs and cMOOCs are similar in the sense that they both encourage students to acquire diverse skill sets and assist in the development of these skills. Basing their theory on the concept of xMOOCs and cMOOCs, Palacios Hidalgo et al. [3] attempted to revamp the basic principles governing 21st century education, and firmly stated the dissimilarities between these two MOOC variants while instituting the practice of the Four Pillars. Towards this end, the ECO Project 2014 began collating data on European universities and research centres that operated quality MOOCs, which differed in structure from the traditional US MOOCs. The ECO Project report, analysed significant trends observed in xMOOCs, while also proposing newer MOOC models. This paved the way for the emergence of sMOOCs (socio-MOOCs), with a curriculum that primarily focused on social issues. These were activated with the help of interactive networks and allowed users to participate and continue as active agents of the course while carving out their own paths from Connectivity to Engagement [3]. tMOOCs were aimed at providing students a professional education, with students being encouraged to apply what they had learned in their professional careers. Two other new MOOC types that have been identified, NOOCs and LMOOCs, are still at the developing stage. NOOCs (or nanoMOOCs) are extremely short duration MOOCs that engender an environment that is conducive for a participant to explore, learn, and assess a specific aspect of a skill, or an area of knowledge within the duration of 1 to 20 hours (INTEO 2016). The most significant characteristic of NOOCs is the premise of developing knowledge in an extremely short duration of time. However, unlike regular MOOCs of a longer duration, the outcomes of NOOCs have been evaluated by very few studies [41]. LMOOCs (or language MOOCs) on the other hand, are “web-based online courses dedicated to learn second languages with unrestricted access and unlimited participation” [3]. LMOOCs claim to be extremely useful in studying foreign languages since they are specifically focused on that goal.

Distance Learning in E-Business Education and its Advantages

E-business education requires a series of approaches from various disciplines, each of which includes independent subjects such as e-commerce, digital marketing, logistics, payment infrastructure, software infrastructure, and ERPs. E-business training and ERP technologies for e-commerce in universities and business schools can be considered as emerging domains [18]. It is almost impossible to teach e-business subjects comprehensively and in line with the real demands of the market. We even know that sometimes specific certificates and digital badges in specific fields such as e-commerce, s-commerce, data science, blockchain, digital marketing, Industry 4.0, and AI, from a reputable institution are considered more valid than classical university degrees. Universities, which identified this gap in business life, either started to organise open certificate and micro-credentials programmes within their organisation or started to work with paid or free MOOCs platforms.

Today, the possibilities offered through information and communication technologies (ICT) play an important role in the transition from teaching-based understanding to learning-based understanding. With these opportunities provided by ICTs, learning has become a lifelong process. To meet the lifelong learning needs of people in rapidly changing market and social conditions, both higher education and other educational institutions have started to share their content not only in classical learning environments (classroom environment) but through Massive Open Online Course (MOOC). The fact that the distance education system became feasible through these tools has provided many advantages to people's access to information. These advantages can be listed as follows:

– suitable for different learning speeds and learning styles,
– independent of time and place,
– to be able to make effective measurement and evaluation,
– to be economical,
– to be constantly accessible,
– ensuring equal opportunities in education, and
– to be able to reach wide target audiences.

Best practice standards are important guidelines for many institutions in the instructional design of quality online courses. Based on the best practices, some of the important rules in the instructional design of quality online courses can be summarised as follows [42]:

– focuses on real-world, problem solving,
– course structure,
– faculty must retain academic control,
– faculty must be prepared to meet the special requirements of teaching at a distance,

– learning objectives and learner activities,
– assessment and measurement,
– course technology,
– learner support, and
– accessibility and usability.

Massive Open Online Courses (MOOCs)

Although it is not known exactly when distance education started, it is estimated as the end of the 18th century and the beginning of the 19th century. The distance education system was initially seen as an alternative to the formal education system, but the rate of use increased with each passing day with the developing technologies. Especially in recent years, thousands of people can simultaneously enrol and follow the Public Open Online Courses (MOOCs or POOCs) from reputable universities such as Harvard, Stanford, MIT, London Business School, etc.

When we look at the literature, MOOCS are defined in various ways. The concepts specified in MOOCS can be explained as follows [4]:

Massive concept. This concept, which means large, very large is reaching the large number of trainees/students. These massive open online courses can be held with 50 students or thousands of students. Mass is a context-related situation rather than a large number of learners, and it draws attention to the global mega-class concept outside the physical campus boundaries, emphasising the diversity and size, from the diversity of learners to the number of vehicles used.

Open concept. The concept of openness means that this system is flexible and reaches large masses as global classes. Openness refers to the learning structure in which the boundaries between individuals who demand information and information sources disappear due to the opportunities provided by networks and the rapid dissemination of information.

Online concept. One of the most important elements of Massive Open Online Courses emerging as global big classes is undoubtedly the communication and interaction opportunities offered by the internet, the web and other ICTs. For this reason, Massive Open Online Courses mean that they are carried out online; using the opportunities offered by information and communication technologies over networks.

Course concept. It refers to the academic structuring of the learning content, the creation of the content of Mass Open Online Courses with an educational plan, and pedagogical approaches.

Massive Open Online Lessons are generally offered through universities, wherever anyone who wishes can access, register, and follow through the Internet [43]. The term Massive Open Online Course was introduced by David Corm-

ier in 2008 to describe a 12-week online course [44]. While 23 students took this course by registering on a paid and paid basis, 2300 students took it by registering for free. The MOOCs are often interacted between learners through video, blogs, forums, assignments, allowing learners to create and share things and evaluate each other [45].

In the past few years, the MOOC trend has been growing steadily: in 2018, about 20 million new students have registered for a MOOC, and 101 million are the total number of MOOC learners in the world (Fig. 1). The main MOOC providers, by registered users, are edX (MIT and Harvard), XuentangX (Chinese Tsinghua University), Coursera (founded by Stanford University), Udacity and Future Learn (Open University). Sixty per cent of courses in the USA have been developed by only fifteen universities, while in Europe, twenty-three universities count for 60% of MOOCs. This distribution shows how MOOC production is concentrated on several top players [46].

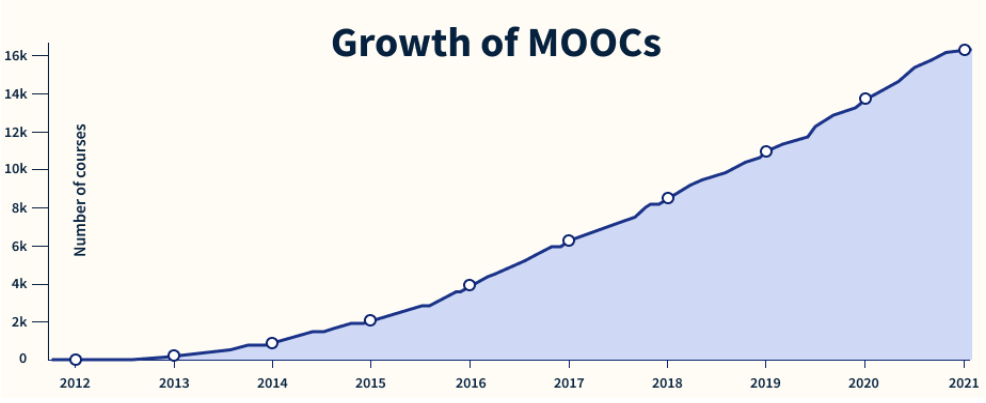

Fig. 1. Growth of MOOC production from 2012 to 2020 (excluding China) [47]

As can be seen in Fig. 1, MOOCs continued its steady growth in 2020. Especially with the impact of the pandemic, according to Class Central, 2020 has been a boom year for MOOCs. One in three students enrolled in any MOOCs platform did so in 2020. In 2020, 16,300 new MOOCs were created. Even though people turned to different course alternatives during the period of lockdown, career-oriented technology, and business courses were still the most popular fields [47].

Generally, trade education is provided in different degrees and at different levels by vocational high schools in secondary education, 2-year vocational schools in higher education, and 4-year colleges or faculties. Also, some of our universities have commercial education as postgraduate education. Apart from

these, there are also short-term vocational courses. However, since both costs and current developments cannot be followed, the education given in schools cannot meet the demands of the labour market.

It is thought that this important problem can be solved by e-learning (distance education). According to a study conducted by the U.S. Department of Education, it was revealed that on-line learning performed better than face-to-face learning. Formal education can be standardised through e-learning channels, education costs can be reduced, visual materials can be obtained easily and as a result, education and measurement can be given to large audiences in different regions as a standard.

Micro-Credentials

Professionals enhance their skills every day. Whether it is developing better feedback techniques or learning new ways to check for understanding in the classroom, professional growth is an ongoing experience. Sometimes it can be difficult to demonstrate mastery of these new skills to employers, which makes professional advancement more difficult. That is where micro-credentialing comes in. Micro-credentialing is the process of earning a micro-credential, which is like mini-degrees or certifications in a specific topic area. According to another definition, micro-credential is a certification of assessed learning that is additional, alternate, complementary to, or a component of a formal qualification. This might take the form of a digital certificate, which may be a document or image file, or other official evidence that someone has completed the necessary work.

The term “micro-credential” is relatively new and has been mentioned mainly when going through the literature. Micro-credential can work as an indicator of expertise in a narrow area most closely related to a single course rather than a full curriculum [48]. It is also a way to show professional certification or a more formal version of the license or less formal “badge” [49]. It is suggested that new, and less restrictive forms of certification “insurgent credentials” [50] that could break the traditional institutional attitude in the production and recognition of information in a sense [51].

They can either be broad, such as ‘Machine Learning’, or specific, like ‘Using Data to Differentiate Instruction for ELL Students’. To earn a micro-credential, you would need to complete a certain number of activities, assessments, or projects related to the topic. Once a person completed the requirements, he/she submits the work to earn the credential.

What are the Micro-credential Requirements?

Micro credential requirements vary significantly from credentials to credentials, because everyone can give them and there is no official requirement.

Possible ways to gain these credentials are to run a series of tests online, write an essay or create a presentation. Typically, micro-credentials are shorter than other identity options, such as university degrees or certificate programmes, but this is not always the case, as the requirements are determined by the credential provider. This means that the places where the learner decides to gain his/her micro-credentials are important because not all micro-credentials are created equal.

Micro-credentials can be used to show everyone that you have mastered a particular skill set. Therefore, micro-credentials are useful for those seeking employment or career development opportunities.

For example, teachers who want to gain potential professional development units, such as CEUs, can receive official credits from their school or district for micro-identity information. Other professionals in various fields, such as software engineering and marketing, can also use micro-credentials to demonstrate that they have acquired the necessary skills for the job. In both instances, micro-identity acts as proof that you have mastered relevant skills. Such evidence can be useful for job interviews or for advantages in negotiating professional progress with current employers.

Examples of micro-credentials

Like college degrees and certifications, micro-credential options are diverse. Here are a few examples of possible micro-credential topics:

• Teaching Creative Problem Solving: Develop the skills required for teaching others how to creatively solve complex problems individually and in groups.

• Android Development: Learn the skills necessary to begin building apps for the Android operating system. You will develop a basic app as part of the process.

• Making Strategic Decisions: Learn how to carry through with key business strategies through effective decision making, deliberation, and delegation.

Why are micro-credentials important?

Potential usage of micro-credentials is extensive:

• Micro-credentials offered under an existing undergraduate programme can motivate existing students to focus on fields they are interested in.

• In addition to an existing undergraduate programme, micro-credentials enable students to distinguish themselves in a competitive market by mastering the skills that complement their chosen field of study.

• For adult students, who want to start or return to university, micro-credentials can be used to divide a degree programme into smaller sections of the curriculum that accumulate to some extent.

• Micro-credentials can be great tools to support lifelong learning and professional development.

One of the most common ways to recognise micro-credentials is a digital badge that can connect potential employers to student work. Micro-credentials are competency-based, reflecting skills and competencies mastered; endorsed by the issuing [52].

Credible users, credible badges

By accumulating the public usage history of micro-credentials, we can begin to solve the difficult question of what makes a badge reliable. Traditionally, credentials are trusted only by corporate approval. New forms are starting to try community approval. The degree to which these efforts succeed is based on the success of allowing these micro-credentials to experience individuals in an epistemic community and can be effectively translated into new contexts. Also, we can begin mapping the flow of reliability [51].

Methodology

Within the scope of the study, the total number of pages and entries were it was addressed on the Eksi Sozluk platform that was made under the title of distance education, online course, and MOOCs. A total of 104 pages was created on the Eksi Suzluk website under the title of distance education, MOOCs, and online courses until the period when the study was conducted. Since there are 10 entries on each page, a total of 1040 entries were generated by individual and independent Eksi Sozluk writers regarding distance education, MOOCs, and online courses (Table 1). The first entry on page 1 was edited in 2003, and the last entry on the last page in 2020.

Table 1

Website providing distance learning, MOOCs and online courses in Eksi Dictionary Input Statistics (04.02.2003–19.12.2020)

Topic title	Total number of pages	Number of entries on each page	Total number of entries (population)
Website providing distance learning, MOOCs and online courses	104	10	1040

Source: eksisozluk.com

The number 1040 was accepted as the population of the study, and with the help of the Cochran formula, it was found that the minimum sample size to represent this population with 95% confidence level and 7% error should be 196 [53] (Fig. 2).

$$n_0 = \frac{t^2.(p.q)}{d^2} = \frac{(1{,}96)^2.(0{,}5).(0.5)}{(0{,}07)^2} = 196; \frac{196}{1040} < 0{,}7; n_0 = 196$$

N = Population Size (1040); n0 = Sample Size; d2 = Fault-Tolerance (±%7); t = Table value corresponding to 95% confidence level; p = Response rate (%50); q = Non-response rate (%50)

Fig. 2. Calculation of the Minimum Sample Size with Cochran's Formula

The minimum sample size determined to be at least 196 with the Cochran formula corresponds to approximately 20 pages from 10 comments on each page. The pages to be analysed in the study were determined using the systematic random sampling method, 24 pages were selected due to the search in three topics and at least a total of 234 comments on the specified pages were subjected to content analysis (Table 2).

Table 2

Analysed pages

Total pages (population)	**Selected pages**	**Analysed pages (sample)**
1.040	24	1, 5, 10, 15, 20, 25, 30 1, 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80

While the content sentiment analysis, a total of 234 entries in 24 pages selected for analysis were copied and transferred to a word processor program as block data. After the transfer process, the entries were subjected to data cleaning and extraction process against expressions containing "insulting, vulgarity, slang or curse". After the data cleaning process, sentiment analysis was carried out and within this scope, the frequency and rate of use of words containing "positive, negative and neutral" meanings in the inputs were examined, and the inputs were grouped according to the "positive, negative and neutral" judgments they express. Inputs with positive judgment distance education, entries are written in response to Eksi Sozluk writers criticising MOOCs and distance educa-

tion, inputs containing affirmative statements about MOOCs; negative judgment inputs were interpreted as inputs written in response to Eksi Sozluk writers, who articulated positive opinions about distance education and MOOCs and that contained positive statements about distance education and MOOCs. On the other hand, inputs containing neutral judgment are considered as inputs that do not include an explicit statement in favour of distance education and MOOCs or against distance education and MOOCs.

Employing the inputs under the title of distance education and MOOCs in the Eksi Sozluk instead of applying a questionnaire in the research the question may arise concerning the validity and reliability of the study. Eksi Sozluk writer's demographic, social, cultural, and economic backgrounds reflecting a real Turkey profile. In other words, hosting Eksi Sozluk content represents the value of the population rather than the sample. The reliability of the method was also ensured by assessing whether the inputs contain a positive or negative statement rather than they are true or false. Besides, to increase the reliability of the study, the authors of the study conducted the judgment analysis of the interpretations independently from each other and then compared the results they obtained with the formula of Miles and Huberman [54]. The similarity rate of the analysis between the authors was found to be 90% in the comparison (Fig. 3). According to the Miles and Huberman [54] formula, the similarity ratio should be at least 70% for the reliability of the study. And this strengthens the reliability of the study.

$$\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}} = \frac{180}{180 + 20} = 0{,}90$$

Fig. 3. Reliability of the study according to Miles and Huberman Formula

Results

According to the sentiment analysis, the Eksi Sozluk authors used words containing positive meanings 220 times in their comments about distance education and MOOCs; they used words with negative meanings 20 times and words with neutral meanings 98 times in total (Table 3). Accordingly, when neutral expressions that are not for or against distance education and MOOCs are excluded, it is seen that words with positive meanings are used 11 times more than words with negative meanings in inputs.

Table 3

Positive, negative, and neutral words in entries

	Word/Sentences	Frequency (F)*
Positive meaning	Online (courses) / open to everyone	91
	Free / no charge	40
	Ability to take courses from MOOC and other universities	19
	Education platform	11
	Helpful / Beneficial	28
	Free	6
	Purchasing	25
Negative meaning	The course has no credits	4
	Unsuccessful	2
	Does not offer a holistic curriculum	1
	Be paid	6
	Efficient (not)	7
Neutral meaning	MOOC	15
	Formal Education	4
	Distance Learning	30
	Exam	14
	Evaluation	1
	Information technologies (IT)	2
	Mass open online courses	1
	Paid courses	2
	Price	29

* After the data extraction process, it was calculated over the 13.100 number obtained by word counting in the word processing program.

Again, within the scope of sentiment analysis, the entries were examined according to whether they have positive, negative, or neutral judgments and 120 of the entries about distance education and MOOCs were positive. It has been determined that 42 of them have negative and 68 have neutral judgments (Table 4). When neutral judgments are excluded, the authors appear to have positive rather than negative perceptions about distance education and MOOCs. This is in line with the findings from Table 4.

Table 4

Analysis of entries according to their judgment

	Analysed input	Eliminated input	Positive judgment input	Negative judgment input	Neutral judgment input
Number (N)	234	4	120	42	68
Ratio (%)	100	1	52	18	29

Since the inputs (entries) in Eksi Sozluk were published directly without any pre-evaluation (www.eksisozluk.com), grammatical and spelling errors were frequently encountered, and cursing and insulting containing words were encountered in some entries. Since the analysis focused only on content, grammatical and spelling errors were ignored, but words containing bad words, insults, and swearing were not taken into consideration. After the data extraction process, it was determined that the comments in the Eksi Sozluk are in one of the categories stated below:

a) Those who express the benefits and types of MOOCs.

b) Writers who consider that online courses are a way of having a good time at home.

c) Oppositional writers who criticise each other or respond to each other.

Some of the entries under these categories mentioned above and examples of the messages transmitted by these entries are given below:

a) The benefits and types of MOOCs:

"... moocs is translated into Turkish as 'mass open online courses'. I personally find it more convenient to say lecture rather than course. The concept of moocs was first introduced in 2008 by dave cormier working at prince edward island university. cormier used this concept for the lecture 'connectivism and connective knowledge', which is the first mooc given by the University of Manitoba in canada. 2200 students took this course online for free, and thus a new learning environment was created that hundreds of thousands of students from all over the world can benefit from.

moocs are divided into two.

• cmoocs is based on the principles of the connectivist pedagogy, the content should be re-organized in the process rather than pre-determined. It aims to help students solve problems or projects. In this respect, it supports cooperative learning.

• xmoocs is closer to the traditional classroom structure. There is a predetermined content. the teacher is an expert in the subject area and students' interaction with each other and with the teacher is limited.

Although there are many programs that offer such courses around the world today, it is seen that udacity, coursera and edx stand out more than others. In addition to these sites, which were established with the initiatives of professors at universities such as Stanford and MIT, the European Union also launched the openuped site where many different language options are offered for those who want to have knowledge at higher education level. There are also Turkish courses offered by Anadolu University. the topics are very interesting. those who wish can check here http://openuped.eu/courses

Thanks to moocs, you can take courses from lecturers at universities such as mit, harvard, stanford. a great benefactor of technology, I think anyone who wants to improve himself should benefit. strongly recommended". (Page 2).

b) Writers who consider that online courses are a way of having a good time at home:

"At first, this concept seemed to consist of free content that is easily available to everyone (other than getting official certification), but today it has become a pretty big market. some people could survive with the lessons they gave from places like udemy, linkedin learning. they probably don't fall under the definition of mooc anymore. Nevertheless, it is interesting that the ideas about let's do something for everyone to evolve in a completely different way and create a new market / economy.

09.02.2020 00:16 chackalef

(see treehouse)

(see edx)

(see: udacity)

(see coursera)

(see futurelearn)

(see: udemy)

(see youtube)

(see mit opencourseware)

(see: khan academy)

03.03.2020 20:13 yildizaykut

It is a perfect home time method to invest in the future in the current isolation days".

c) Oppositional writers who criticise each other or respond to each other:

"It is very possible to apply it in departments where no attendance is required, such as law faculties. You do not attend the school during the semester, you regularly take the lecture notes, you sit at the appropriate time and work regularly, then you go to the school at the exam time and enter your exam like a brave man (Distance education page 1)".

In summary, although the opinions of the Eksi Sozluk writers of about distance education and MOOCs vary, the general opinion among the Turkish people is that distance education and MOOCs are seen and evaluated as a useful new education model.

Discussion

Employment is an important issue in the globalising world and emerges as a serious social problem especially in developing countries. With the rapid change of technology and standards, the need for employment based on the physical workforce decreases day by day. In the contrast to that, especially emerging economies demand more skilled labour in the field of digital technologies. Conventional institutions may meet this demand to some extend. Not only the universities have to transform their curriculums and way of teaching, but also the degree approval government authorities have to recognise accredited MOOCs, especially in e-business. An important deficiency of academic and other types of commercial training institutions is finding qualified trainers to meet the quality standard in education. In this context, the definition of instructor and qualification criteria will also need to be reconsidered.

As a result, students cannot see what they have learned and lose their chance to practice accordingly. Under these circumstances, the recommended training method is synchronous e-learning. E-learning should be applied to trainers first. Thus, mistakes and wrong methods can be corrected with audio-visual materials. In this way, students have the opportunity to imagine and bring them into view, and they can go to the development direction by practising even in their narrowest circles. This synchronised training can be prepared by experienced trainers and programmers according to different professional degrees.

At the most basic level, micro-credentials verify that any certain skills and/or competencies have been achieved. They differ from traditional degrees and certificates, as they are often offered at shorter or more flexible time intervals and tend to focus narrower. Micro-credentials can be presented online, in the classroom, or with a hybrid of both.

Studies should be carried out on setting standards for the training and certification activities carried out by lifelong learning centres.

New tools that emerged with the development of technology brought new learning methods in today's world. With digital tools such as distance education and MOOCs, students can access online and from anywhere, without time constraints. Millions of participants from all over the world can benefit from these opportunities free of charge. In our era, where information is so precious,

people can access MOOCs regardless of the location in the world to improve their domain knowledge.

Besides, in a global world where digitalisation is rapidly increasing, it shows that digital tools such as distance education and MOOCs will be used more with the emergence of pandemics such as COVID-19.

References

1. De Freitas S. I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*. 2015; 46 (3): 455–471.

2. Eriksson T., Adawi T., Stöhr C. "Time is the bottleneck": A qualitative study exploring why learners drop out of MOOCs. *Journal of Computing in Higher Education* [Internet]. 2017 [cited 2020 Dec 18]; 29 (1): 133–146. Available from: http://link.springer.com/10.1007/s12528-016-9127-8

3. Palacios Hidalgo F. J., Huertas Abril C. A., Gómez Parra M. E. MOOCs: Origins, concept and didactic applications: A systematic review of the literature (2012–2019). *Technology, Knowledge and Learning* [Internet]. 2020 [cited 2020 Dec 25]; 25 (4): 853–879. Available from: http://link.springer.com/10.1007/s10758-019-09433-6

4. Bozkurt A. Kitlesel açık çevrimiçi dersler (Massive Open Online Courses-MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 2015; 1 (1): 56–81. (In Turkish)

5. Clements K., West R. E., Hunsaker E. Getting started with open badges and open microcredentials. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020; 21 (1): 154–172.

6. Fong J. (UPCEA)., Janzow P. (Pearson)., Peck K. (Penn S. U. Demographic shifts in educational demand and the rise of alternative credentials [Internet]. 2016 [cited 2020 Dec 28]. Available from: https://upcea.edu/wp-content/uploads/2017/05/Demographic-Shifts-in-Educational-Demand-and-the-Rise-of-Alternative-Credentials.pdf

7. Newby T. J., Cheng Z. Instructional digital badges: Effective learning tools. *Educational Technology Research and Development* [Internet]. 2020 [cited 2020 Dec 26]; 68 (3): 1053–1067. Available from: https://doi.org/10.1007/s11423-019-09719-7

8. Ghasia M., Machumu H., DeSmet E. Micro-credentials in higher education institutions: An exploratory study of its place in Tanzania. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 2019; 15 (1): 233.

9. Oliver B. Making micro-credentials work for learners, employers and providers [Internet]. 2019 [cited 2020 Dec 27]. Available from: http://wordpress-ms.deakin.edu.au/dteach/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/Making-micro-credentials-work-Oliver-Deakin-2019-full-report.pdf?_ga=2.8346290.1216754425.1611174095-108573527.1611174095

10. Pickard L., Shah D., De Simone J. J. Mapping microcredentials across MOOC platforms. In: *2018 Learning With MOOCS (LWMOOCS). IEEE*; 2018. 2018 [cited 2020 Dec 7]; p. 17–21. Available from: https://ieeexplore.ieee.org/document/8534617/

11. Mallon M. Micro-credentialing. *Public Services Quarterly* [Internet]. 2019 [cited 2020 Dec 22]; 15 (2): 116–125. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15228959.2019.1590290

12. Van der Hijden P. Digitization of credentials: Quality of shorter-term educational experiences [Internet]. 2019 [cited 2020 Dec 18]. Available from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597931.pdf

13. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2013 [cited 2020 Dec 30]; 14 (3): 202. Available from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455

14. Siemens G. Connectivism: A Learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005; 2 (1): 3–10.

15. Downes S. New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*. 2010; 2 (1): 27–33.

16. Ellis L. E., Nunn S. G., Avella J. T. Digital badges and micro-credentials: Historical overview, motivational aspects, issues, and challenges. In: Ifenthaler D., Bellin-Mularski N., Mah D.-K. (eds.). Foundation of digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competencies. Cham: Springer International Publishing; 2016. p. 3–21.

17. Gamrat C., Zimmerman H. T., Dudek J., Peck K. Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program. *British Journal of Educational Technology* [Internet]. 2014 [cited 2020 Nov 20]; 45 (6): 1136–1148. Available from: http://doi.wiley.com/10.1111/bjet.12200

18. Ruddy C., Ponte F. Preparing students for university studies and beyond: A micro-credential trial that delivers academic integrity awareness. *Journal of the Australian Library and Information Association* [Internet]. 2019 [cited 2020 Nov 720]; 68 (1): 56–67. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24750158.2018.1562520

19. Allen I. E., Seaman J. Grade change: Tracking online education in the United States. Oakland, CA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group LLC; 2014. 45 p.

20. Wilson B. G., Gasell C., Ozyer A., Scrogan L. Adopting digital badges in higher education: Scoping the territory. In: Ifenthaler D., Bellin-Mularski N., Mah D-K., (eds.). Foundation of digital badges and micro-credentials. Cham: Springer International Publishing; 2016. p. 163–177.

21. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *Distance Education in China*. 2014; 3: 5–16.

22. Ebben M., Murphy J. S. Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*. 2014; 39 (3): 328–345.

23. Chiappe-Laverde A., Hine N., Martínez-Silva J. A. Literature and practice: A critical review of MOOCs. *Comunicar*. 2015; 22 (44): 9–18.

24. Kovanović V., Joksimović S., Gašević D., Siemens G., Hatala M. What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports. *British Journal of Educational Technology* [Internet]. 2015 [cited 2020 Nov 30]; 46 (3): 510–527. Available from: http://doi.wiley.com/10.1111/bjet.12277

25. Rolfe V. A Systematic review of socio-ethical aspects of Massive Online Open Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [Internet]. 2015 [cited 2020 Dec 1]; 18 (1): 52–71. Available from: http://content.sciendo.com/view/journals/eurodl/18/1/article-p52.xml

26. Sangrà A., González-Sanmamed M., Anderson T. Metaanálisis de la investigación sobre MOOC en el período 2013-2014. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. 2015; 18 (2): 21–49. (In Spanish)

27. Veletsianos G., Shepherdson P. Who studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC research and its changes over time. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* [Internet]. 2015 [cited 2020 Dec 23]; 16 (3). Available from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2202

28. Veletsianos G., Shepherdson P. A Systematic analysis and synthesis of the empirical MOOC literature published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* [Internet]. 2016 [cited 2020 Nov 11]; 17 (2). Available from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2448

29. Brouns F., Mota J., Morgado L., Jansen D., Fano S., Silva A., et al. A networked learning framework for effective MOOC design: The ECO project approach. In: *8th EDEN Research Workshop Challenges for Research into Open & Distance Learning: Doing Things Better: Doing Better Things*. Ed. by Teixeira A. M., Szücs A. Budapest, Hungary: Eden. Oxford, United Kingdom; 2014.

30. Rosewell J., Jansen D. The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs. *INNOQUAL: The International Journal for Innovation and Quality in Learning*. 2014; 2 (3): 88–100.

31. Wong J., Baars M., Davis D., Van Der Zee T., Houben G.-J., Paas F. Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human–Computer Interaction* [Internet]. 2019 [cited 2020 Nov 19]; 35 (4–5): 356–373. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10447318.2018.1543084

32. García-Peñalvo F. J., Fidalgo-Blanco Á., Sein-Echaluce M. L. An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*. 2018; 35 (4): 1018–1030.

33. Santos-Hermosa G., Ferran-Ferrer N., Abadal E. Repositories of open educational resources: An assessment of reuse and educational aspects. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* [Internet]. 2017 [cited 2020 Dec 3]; 18 (5). Available from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3063

34. Gil-Jaurena I., Domínguez D. Teachers' roles in light of massive open online courses (MOOCs): Evolution and challenges in higher distance education. *International Review of Education* [Internet]. 2018 [cited 2020 Dec 28]; 64 (2): 197–219. Available from: http://link.springer.com/10.1007/s11159-018-9715-0

35. Barbour M. K. The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. 3rd ed. In: Handbook of distance education. New York: Routledge; 2013. p. 574–593.

36. Picciano A. G., Seaman J., Shea P., Swan K. Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation. *The Internet and Higher Education* [Internet]. 2012 [cited 2020 Dec 24; 15 (2): 127–135. Available from: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1096751611000509

37. Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education* [Internet]. 2011 [cited 2020 Nov 29]; 14 (2): 129–135. Available from: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1096751610000886

38. Tsai S., Machado P. E-Learning Basics: Essay: E-learning, online learning, web-based learning, or distance learning: unveiling the ambiguity in current terminology. *eLearn*. 2002; 2002 (7): 3.

39. Shah D. By the numbers: MOOCS in 2016 [Internet]. 2016 [cited 2020 Dec 12]. Available from: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2016/

40. Clark D. Donald Clark Plan B: MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC [Internet]. 2013 [cited 2021 Jan 15]. Available from: http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html

41. Pérez L., Jordano M., Martín-Cuadrado A. M. Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). *Revista de Educación a Distancia (RED)* [Internet]. 2017 [cited 2020 Dec 22]; 17 (55). Available from: http://www.um.es/ead/red/55/perez_et_al.pdf (In Spanish)

42. Teclehaimanot B., Marshall H. Faculty members' best practice standards in the design of higher education online courses. In: *39th Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Volume 1;* 2016; Las Vegas. Las Vegas; 2016 [cited 2020 Dec 5]; p. 125–135. Available from: https://www.tresystems.com/proceedings/documents/2016_lasvegas_volume1.pdf

43. Demirci N. Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersleri (KAÇD) Nedir? Ve Öğrenme İçin Bizlere Neler Vaad Ediyor?: KAÇD'ler Hakkında İnceleme-Değerlendirme Makalesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi.* Balıkesir Üniversitesi. 2014; (8): 231–256. (In Turkish)

44. Cormier D., Siemens G. The open course: Through the open door--open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review.* 2010 [cited 2020 Dec 20]; 45 (4): 30–39. Available from: https://islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A20478/datastream/PDF/view

45. Hollands F. M., Tirthali D. MOOCs: Expectations and reality [Internet]. 2014 [cited 2020 Dec 14]. Available from: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33728665/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf?1400413525=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMOOCs_Expectations_and_Reality_Full_Repo.pdf&Expires=1611176442&Signature=AKtM928x10RFsDfY-tNlIuTIckytuwdSPFsTk

46. De Notaris D. Reskilling higher education professionals: Skills and workflow in the making of a MOOC. In: Calise M., Kloos C. D., Reich J., Ruiperez-Valiente J. A., Wirsing M. (eds.). Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics). Cham: Springer International Publishing; 2019. p. 145-155.

47. Shah D. The second year of the MOOC: A review of MOOC stats and trends in 2020 [Internet]. 2020 [cited 2020 Dec 20]. Available from: https://www.classcentral.com/report/the-second-year-of-the-mooc/

48. Khan S. What college could be like. *Communications of the ACM* [Internet]. 2013 [cited 2020 Dec 18]; 56 (1): 41–43. Available from: https://dl.acm.org/doi/10.1145/2398356.2398370

49. Crotty J. M. Badges lend gravitas to free education revolution. *Forbes* [Internet]. 2013 [cited 2020 Dec 18]. Available from: https://www.forbes.com/sites/jamesmarshallcrotty/2013/02/25/new-improved-badges-give-credential-meat-to-mooc-revolution/?sh=378068a7568f

50. Olneck M. R. Insurgent credentials: A challenge to established institutions of higher education? [Internet]. 2012. Available from: https://www.hastac.org/sites/default/files/documents/insurgent_credentials__michael_olneck_2012.pdf

51. Halavais A. Microcredentials on the Open Web. *AOIR Selected Papers of Internet Research.* 2013; IR14 1–3.

52. The State University of New York. Micro-Credentials at SUNY [Internet]. [cited 2020 Dec 3]. Available from: https://system.suny.edu/academic-affairs/microcredentials

53. Cochran W. G. Sampling Techniques 3rd ed. New York: John Wiey & Sons & Sons; 1977. 448 p.

54. Miles M. B., Huberman A. M. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. 2nd ed. California: Sage Publications; 1994. 352 p.

Information about the authors:

Omer Faruk Derindag – Assistant Professor, Department of International Trade and Business, Inonu University; ORCID 0000-0002-6693-0628, Researcher ID ABI-2557-2020, Scopus Author ID 57212876022; Malatya, Turkey. E-mail: omer.derindag@inonu.edu.tr

Bulent Cizmeci – Dr. Sci. (Marketing), Lecturer, Continuing Education Center, Abdullah Gul University; ORCID 0000-0002-7722-6003; Kayseri, Turkey. E-mail: bulent.cizmeci@agu.edu.tr

Contribution of authors:

O. F. Derindag – formulated and developed the research topic, wrote the introduction section, provided the literature review.

B. Cizmeci – collected the data from the social communication and discussion website Eksi Sozluk and conducted sentiment analysis, interpreted the results and formulated conclusions.

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

Received 08.01.2021; accepted for publication 10.03.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Омер Фарук Дериндаг – доцент кафедры международной торговли и бизнеса Университета Инёню; ORCID 0000-0002-6693-0628, Researcher ID ABI-2557-2020, Scopus Author ID 57212876022; Малатья, Турция. E-mail: omer.derindag@inonu.edu.tr

Булент Чизмечи – доктор наук (маркетинг), преподаватель, Центр непрерывного образования Университета имени Абдуллы Гюля; ORCID 0000-0002-7722-6003; Кайсери, Турция. E-mail: bulent.cizmeci@agu.edu.tr

Вклад соавторов:

О. Ф. Дериндаг – формулировка и развитие темы исследования, подготовка вводного раздела статьи, проведение обзора литературы.

Б. Чизмечи – сбор данных с сайта социальных коммуникаций и дискуссий Eksi Sozluk, проведение сентимент-анализа, интерпретация результатов и формулирование выводов.

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

Статья поступила в редакцию 08.01.2021; принята в печать 10.03.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию воспользовавшись сайтом журнала либо по электронной почте на адрес editor@edscience.ru или 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)**.
- 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 (альбомные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц(ы) цитируемого текста.
- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре Times New Roman, шрифт – 10 пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах MS Excel или MS Visio и высланы в отдельных файлах.

• Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек / 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, полужир-ный 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 (русско-язычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русско-язычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хxxxxxxx

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: xxxxxxxxxxx

Х. Х. Хxxxxxxxx[1], Х. Х. Хxxxxx[2]

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: [1]xxxxxxxxxxx; [2]xxxxxxxxxxx

5. *Аннотация*. … (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 250–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. … (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений).

Цель. … (краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор).

Методология, методы и методики. … (описание инструментария исследования).

Результаты. … (последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами).

Научная новизна. … (реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей).

Практическая значимость. … (прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов).

6. *Ключевые слова*. … (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – 5–10 основных использующихся 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. 17).

Образец оформления:

Для цитирования: Хxxxxxxx Х. Х. Хxxxxxxxxx xxxxxx xxxxxxxxxxx // 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:

X. X. Xxxxxxxx

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxx

X. X. Xxxxxxxxx[1], X. X. Xxxxxx[2]

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: [1]xxxxxxxxxxx; [2]xxxxxxxxxxx

12. *Abstract.* – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

Abstract. Introduction. (предыстория предпринятого автором исследования: ак-туальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости по-иска 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 на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

14. *Acknowledgements.* – благодарности на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

15. *For citation (Для цитирования):* … (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. The Education and Science Journal. 20XX; 5 (21): …–…. DOI: …

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 20, 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 изложения, в соответствии с порядком обсуждения проблемы аргументации.

Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1) **Введение (Introduction)**;

2) **Обзор литературы (Literature Review)**;

3) **Материалы и методы (Materials and Methods)**;

4) **Результаты исследования и обсуждение (Results и Discussion)**;

5) **Заключение (Conclusion)**.

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение** (1–2 стр.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Прежде всего следует обозначить общую тему работы, актуальность поднимаемой научной проблемы, ее связь с современными задачами; важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собирается рассмотреть автор(ы). Кроме того, в вводной части должна быть заявлена главная идея публикации: она может заключаться в существенном отличии авторской позиции от имеющихся представлений о проблеме или в намерении дополнить / углубить известные подходы к ней. Уместно обратить внимание на новые для научного поля факты, обнаруженные закономерности, сформулировать предварительные выводы и / или рекомендации. В завершение формулируется цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы.

2) **Обзор литературы** (1–2 стр.). 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 20–25 источников (часть которых должна быть англоязычной) и сравнить взгляды авторов.

3) **Материалы и методы** (1–2 стр.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора. Приводятся подробные сведения об объекте изучения. Указываются место, время и последовательность выполнения работы, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4) **Результаты исследования и их обсуждение** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Описание результатов исследования должно быть логичным, по возможности кратким, но одновременно полным и достаточным для того, чтобы можно было убедиться в обоснованности сделанных автором выводов. Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом

виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Однако иллюстрации, с одной стороны, должны быть органичной, естественной частью общего рассуждения и сопровождаться необходимыми комментариями; с другой стороны, они не должны просто дублировать имеющуюся в тексте информацию. **Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Полученные результаты желательно сопоставить с данными других научных работ в изучаемой области: такое сравнение под-твердит объективность выводов автора и научную новизну исследования.

5) ***Заключение***. При подведении итогов в сжатом виде повторяются главные мысли основной части статьи, но не дословно, а в перефразированном виде при сохранении того же смысла утверждений. Необходимо соотнести полученные результаты с указанными в начале работы ее целью и гипотезой. На основе суммирования изложенного в статье материала даются рекомендации по его использованию, делаются конечные выводы, выдвигаются предложения и намечаются направления дальнейших научных поисков в обсуждаемой области. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Список использованных источников на русском языке – 20–40 публикаций, из них не менее 40% зарубежных, изданных после 2010 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 офор-млять 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., Kolo-deznikova 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 (дата обращения: 18.02.2016).

6. 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 сборников, журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

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 = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. Title of article. Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат*: Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала* [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес).

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [ci-ted 2019 Apr 17]; 4. Available from: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bse-arch%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. & 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 Vseros-siyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Inno-vation. 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 obshhestvo: 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 [cited 2016 Dec 10]. Available from: https://ec.europa.eu/european-techno-logy-platforms-making-move-implementation

Описание книги (монографии, сборника)

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 = 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' = 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 ID, Researcher ID (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):

…… (оформляется аналогично русскому варианту)

22. *Contribution of the author(s):* (вклад соавторов на английском языке)

…… (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 **via e-mail attachment** to 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 Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

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.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification http://teacode.com/online/udc/) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. 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.

4. *Abstract* (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- Aim(s)
- Methodology and research methods
- Results
- Scientific novelty
- Practical significance

The abstract should be between 250 and 400 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the Methodology and research methods section can be substituted for Approach.

5. *Keywords* (Font size 12, 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.

6. *Acknowledgements* (Font size 12, justified alignment)

7. *For citation* (Font size 12, justified alignment)

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): …–…. DOI:

8. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 20-35 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 whet-her 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) 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 inves-tigated. 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 state-ment 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 in-ternational English-language sources.

3) ***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.

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.

9. References (Font size – 12 points, 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.

10. 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

11. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

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.* 2016; 5 (134): 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.

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

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/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B &text=&etext=5277.0pQXZvh0d-

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by *Taşar M. F. & Çakmakci G. In: Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference;* 2010; An-kara, 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 Vseros-siyskoy 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 obshhestvo: 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. Motivacija 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