

ISSN 1991-9468
eISSN 2308-1058



Интеграция образования

Integration of Education



2022 $\frac{\text{Том}}{\text{Vol.}}$ 26 $\frac{\text{№}}{\text{No.}}$ 1

DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 26, № 1. 2022
(январь – март)

Сквозной номер выпуска – 106
16+

Vol. 26, No. 1. 2022
(January – March)

Continuous issue – 106



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»

430005, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68
Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Подписной индекс – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State
Budgetary Educational
Institution
of Higher Education
“National Research
Ogarev Mordovia
State University”

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia,
Russian Federation

EDITORIAL OFFICE:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia,
Russian Federation
Tel/Fax: +7 8342 481424

Published since January 1996
Periodicity: Quarterly

Subscription index – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2022



Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Основным тематическим направлением журнала является анализ генезиса и современного состояния ведущих тенденций научных интеграционных процессов в области образования. Миссия заключается в публикации результатов научных исследований, которые могут внести оригинальный вклад в следующие отрасли научного знания: ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ.

Журнал адресован исследователям, аналитикам и практикам в области педагогики, психологии и социологии образования, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами интеграции образования в современном обществе.

Редакция осуществляет научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов. Рукопись статьи направляется на рецензирование для оценки ее научного содержания нескольким ведущим специалистам соответствующего профиля, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи.

Редакция журнала реализует принцип нулевой толерантности к плагиату. Мониторинг некорректного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Committee on Publication Ethics (COPE).

Распространение – Россия, зарубежные страны.

Журнал предоставляет открытый доступ к полным текстам публикаций, исходя из следующего принципа: открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

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

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



The **Integration of Education** scholarly journal publishes original scientific articles (full articles) in Russian and English, which have not been previously published in other publications. The main thematic direction of the journal is the analysis of genesis and current state of the leading trends in scientific integration processes in education. The mission of the journal is to publish research insights that can make an original contribution to the following branches of scientific knowledge: Education, Sociology, Psychology.

The journal is addressed to researchers, analysts and practitioners in the field of pedagogy, psychology and sociology of education, as well as to a wide range of readers interested in the problems of integrating education in modern society.

The Editorial Board reviews (double-blind review) all incoming papers. The manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism checking is carried out by using Anti-Plagiarism and CrossCheck software.

The journal adheres to editorial ethics standards following international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE).

The journal is distributed in Russia and other countries of the world.

The journal offers direct open access to full-text issues based on the following principle: open access to research results contributes to the increase of global knowledge sharing.

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Science Citation

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

The journal is a member of the Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP), CrossRef and the international community of peer-reviewers Publons

The journal's materials are available under the Creative Commons
"Attribution" 4.0 Global License





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор, и. о. ректора МГУ им. Н. П. Огарёва, кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

Веракса Александр Николаевич – заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Москва, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сингх Кадьян Джагбир – доцент департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда Университета Дели; почетный директор Индийского глобального института управления, образования и исследований, доктор философии в коммерции, магистр экономики и финансов, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

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

Фёльдеш Чаба – заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, действительный член Европейской академии, доктор филологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

Хамуда Самир – профессор физического факультета университета Бенгази, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Бенгази, Ливия)

Хорватова Зузана – старший преподаватель кафедры юридических дисциплин и государственного управления Метропольного университета Праги, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@upr.cz (Прага, Чехия)

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

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

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

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



EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rafael Guzman-Tirado – Professor of Greek and Slavic Philology, University of Granada, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, Dr.Sci. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, rguzman@ugr.es (Granada, Spain)

Samir Hamouda – Professor of the Department of Physics, University of Benghazi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Benghazi, Libya)

Zuzana Horváthová – Senior Lecturer of the Chair of Legal Specializations and Public Administration, Metropolitan University, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Prague, Czech Republic)

Jagbir Singh Kadyan – Associated Professor of Department of Commerce, Swami Shradhanand College, University of Delhi, Honorary Director: IndoGlobal Institute of Management, Training and Research, Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR & Marketing), MA (Eco), MMS (Fin), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aleksander N. Veraksa – Head of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Deputy Director, Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Moscow, Russian Federation)

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

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

Alla V. Zakrepina – Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Research and Technology of Special Education for Persons with Intellectual Disabilities, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>, zakrepina@ikp.email (Moscow, Russian Federation)

Garold E. Zborovsky – Research Professor of the Chair of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Dr.Sci. (Philos.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, garoldzborovsky@gmail.com (Ekaterinburg, Russian Federation)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- А. Асгари, С. Бахмани.** Роль организационной культуры в формировании профессиональной этики учителей (на англ. яз.) 10
- Т. Махфуд, Ю. Муляни, Р. Сетьявати, Н. Холифах.** Влияние качества преподавания, социальной поддержки и карьерной самоэффективности на навыки профессиональной адаптации: на примере Политехнического института в Индонезии (на англ. яз.) 27
- Х. Гу, Л. Никитина, Д. Каур.** Представления о статусе английского языка и академическая мотивация среди китайских студентов (на англ. яз.) 42

Академическая интеграция

- А. П. Снегуренко, С. С. Зайдуллин, С. В. Новикова, Н. Л. Валитова, Э. Ш. Кремлева.** Технология многоуровневых межвузовских индикаторов как фактор повышения академической мобильности. Внутривосский опыт на основе федеральных государственных образовательных стандартов (на англ. яз.) 55
- В. В. Бондаренко, С. В. Полутин, В. А. Юдина, М. А. Танина, О. Н. Лескина.** Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг 72
- О. В. Крежевских, А. Д. Кариев.** Выявление компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов и ее влияния на эффективность командного взаимодействия 93
- Г. Н. Тугускина, Л. В. Рожкова, Л. И. Найденова, В. Н. Супиков, Ш. Г. Сеидов.** Дополнительное профессиональное образование как условие повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда 111

Психология образования

- Д. С. Корниенко, А. Я. Фоминых, А. Н. Веракса, А. М. Калимуллин, Ю. И. Семенов.** Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции 130
- Ж. Г. Гаранина, Н. В. Андропова.** Особенности переживания счастья у студентов с различными смысловыми ориентациями 146
- Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Б. Углова.** Траектории взросления в психологической автобиографии учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста 163
- Отзыв публикаций 180
- Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 182
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 184

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- A. Asgari, S. Bahmani.** The Role of Organizational Culture in the Emergence of Teachers' Professional Ethics 10
- T. Mahfud, Y. Mulyani, R. Setyawati, N. Kholifah.** The Influence of Teaching Quality, Social Support, and Career Self-Efficacy on the Career Adaptability Skills: Evidence from a Polytechnic in Indonesia 27
- H. Gu, L. Nikitina, J. Kaur.** Chinese Students' Beliefs about English Language and Their L2 Motivation 42

Academic Integration

- A. P. Snegurenko, S. S. Zaydullin, S. V. Novikova, N. L. Valitova, E. S. Kremleva.** Technology of Multilevel Interuniversity Indicators as a Factor for Increasing Academic Mobility. Experience Based on Russian Federal Educational Standards 55
- V. V. Bondarenko, S. V. Polutin, V. A. Yudina, M. A. Tanina, O. N. Leskina.** Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services (In Russ.) 72
- O. V. Krezhevskikh, A. D. Kariyev.** Revealing the Competence of Multiprofessional Team Building among Students and Its Impact on the Effectiveness of Team Interaction (In Russ.) 93
- G. N. Tuguskina, L. V. Rozhkova, L. I. Naydenova, V. N. Supikov, Sh. G. Seidov.** Continuing Education as a Condition for Increasing Specialists' Competitiveness in the Labor Market (In Russ.) 111

Psychology of Education

- D. S. Kornienko, A. Ya. Fominykh, A. N. Veraksa, A. M. Kalimullin, Y. I. Semenov.** Integration of Social Media into Daily Activity of Adolescents and Self-Regulation Characteristics (In Russ.) 130
- Zh. G. Garanina, N. V. Andronova.** Specifics of Happiness Felt Over by Students with Different Life-Purpose Orientations (In Russ.) 146
- N. N. Koroleva, I. M. Bogdanovskaya, A. B. Uglova.** Trajectories of the Growing-Up in the Psychological Autobiography of Adolescent Secondary School Learners (In Russ.) ... 163
- Retraction Notes 180
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.)..... 182
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.)..... 184



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

УДК 371.15:371.132

doi: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.010-026



Original article

The Role of Organizational Culture
in the Emergence of Teachers' Professional Ethics

A. Asgari*, S. Bahmani
University of Birjand, Birjand, Iran,
* ali.asgari@birjand.ac.ir

Abstract

Introduction. Paying attention to the improvement of teachers' professional ethics is of special importance in educational organizations, especially secondary schools. Accordingly, the present study seeks to investigate the role of organizational culture in the emergence of teachers' professional ethics.

Materials and Methods. This research is descriptive-correlational in terms of data collection method. The statistical population of the study includes all teachers in Khosf, 180 people, of which according to Cochran's formula, 123 people were selected as sample members by simple random sampling. Respondents included a majority of female. Denison's Organizational Culture Questionnaire and Cadozier Professional Ethics Questionnaire were used to collect data. The validity of the questionnaires was confirmed using content validity and their reliability was obtained by Cronbach's alpha of 0.97 and 0.94, respectively. Data analysis was performed in SmartPLS 3 software environment using structural equation modeling method.

Results. The results of testing the main hypothesis of the research showed that organizational culture plays a role in the development of teachers "professional ethics and about 94% of changes in teachers' professional ethics in schools are explained by organizational culture. Also, the results of testing the sub-hypotheses of the research based on examining the role of each component of organizational culture in the emergence of teachers' professional ethics showed that each of the components of work engagement, integration, adaptation and mission explain the changes in the professional ethics of teachers in schools, among which, the mission component has the most and compatibility has the least impact.

Discussion and Conclusion. The conclusions contribute to the development of the concept of organizational culture, provided that organizational culture and its components play a critical role in the development of teachers' professional ethics. Accordingly, it can be concluded that a good organizational culture in schools can strengthen the professional ethics of teachers and create a good environment for the emergence of professional ethics among them.

Keywords: organizational culture, professional ethics, teacher, SmartPLS, educational organization

Funding: The article is written following the results of the research in the field of educational management.

Acknowledgments: The authors are thankful to the anonymous reviewer for his valuable remarks.

The authors declare no conflict of interest.

© Asgari A., Bahmani S., 2022



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

For citation: Asgari A., Bahmani S. The Role of Organizational Culture in the Emergence of Teachers' Professional Ethics. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):10-26. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.010-026>

Научная статья

Роль организационной культуры в формировании профессиональной этики учителей

А. Асгари, С. Бахмани*

Университет Бирдженда, г. Бирдженд, Иран,

**ali.asgari@birjand.ac.ir*

Аннотация

Введение. Привлечение внимания к совершенствованию профессиональной этики учителей имеет особое значение в образовательных организациях, особенно в школах. Целью настоящего исследования стало изучение роли организационной культуры в становлении профессиональной этики учителей.

Материалы и методы. Данное исследование является описательно-корреляционным с точки зрения метода сбора данных. В исследовании приняли участие 180 чел., из которых, согласно критерию Кохрена, 123 чел. были отобраны в качестве респондентов методом простой случайной выборки. Среди респондентов было большинство женщин, проработавших по специальности 6–10 лет. Для сбора данных использовались анкета организационной культуры Денисона и опросник профессиональной этики Кэдвайзера. Их достоверность была подтверждена с помощью содержательной валидности, а надежность – коэффициентом альфа Кронбаха.

Результаты исследования. Результаты проверки основной гипотезы исследования показали, что организационная культура выполняет значимую роль в развитии профессиональной этики учителей. Было установлено, что каждый из компонентов вовлеченности в работу интеграции, адаптации и миссии объясняет изменения в профессиональной этике учителей в школах, среди которых компонент миссии оказывает наибольшее, а компонент совместимости – наименьшее влияние. Эффективная организационная культура в школах может укрепить профессиональную этику учителей и создать благоприятные условия для зарождения профессиональной этики среди них.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие концепции организационной культуры при условии, что она и ее компоненты играют решающую роль в развитии профессиональной этики учителей.

Ключевые слова: организационная культура, профессиональная этика, учитель, SmartPLS, образовательная организация

Финансирование: публикация подготовлена по результатам выполнения исследования в области управления образованием.

Благодарности: авторы выражают благодарность рецензентам за указанные замечания, которые позволили повысить качество статьи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Асгари А., Бахмани С. Роль организационной культуры в формировании профессиональной этики учителей // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26, № 1. С. 10–26. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.010-026>

Introduction

Due to the increasing speed of organizations and the complexity of the organizational environment, the role of employees has become more vital and serious [1]. Therefore, new indicators should be developed for

organizations to have a suitable response to global needs and provide a suitable environment for employees to be able to have the best skills. For this purpose, behavioral and ethical management of employees has become a very important issue in organizations



today [2]. On the other hand, the increasing complexity of organizations and increasing the amount of work that is unethical and outside the law in the workplace, has made it necessary for managers to improve professional ethics in all organizations [3]. Employees' professional ethics can increase their greater commitment and responsibility, increase productivity, improve communication, reduce risk and conflict, improve attitudes toward organizational change, and ultimately improve organizational performance [4]. However, the issue of professional ethics is less paid attention to in environments of our country's work; while in advanced societies, in the sciences related to management and organization, there is a branch called professional ethics. However, in our religious community, especially in organizations, not enough attention has been paid to ethics [5]. Therefore, further research on improving ethics, especially in the field of professional ethics in the country is of great importance.

Given what has been said about the importance of professional ethics in organizations, it should be noted that the education system as a driver of social change, with social responsibility to students and society, has a key role in creating and promoting culture. Accordingly, addressing the issue of moral teachers and schools as an organizational priority and providing the grounds for such basic behaviors in schools, principals and teachers is a necessary and essential fact. Teachers, as one of the basic and effective pillars in the education of society and also, a key role in achieving the goals of organizational and social development, need to possess ethics in order to create and cultivate this trait among students. Therefore, addressing the issue of professional ethics among teachers to achieve the goals of educational organizations is considered as an organizational priority and providing the grounds for such basic behaviors in schools and teachers is a necessary reality¹.

On the other hand, organizational culture describes a part of the internal environment

of the organization that is a combination of common commitments, beliefs and values among members of the organization that for the excellence and effectiveness of professional ethics in organizations, especially in schools, special attention should be paid to organizational culture; as culture includes a moral concept that for each group defines the boundary between right and wrong or good and bad and generally affects the way of thinking and behavior of individuals [6]. Organizational culture refers to the values, beliefs, norms, laws and goals that are widely accepted in organizations. It determines the way of doing things and organizational life [7]. Therefore, in order to achieve excellence and effectiveness of professional ethics in schools, special attention should be paid to organizational culture [8]. Accordingly, based on what has been said, the present study seeks to investigate the role of organizational culture in the emergence of professional ethics among school teachers.

Literature Review

The concept of professional ethics. Initially, the concept of professional ethic, which many authors defined as equivalent to the Latin word professional ethics or work ethics [9]. Professional ethics is a set of accepted ethical acts and responses established by an organization or professional association that allows members to have the most desirable social relationships in the performance of their professional duties [10]. The definition of professional ethics refers to the following:

1) Professional ethics is the common behavior of practitioners;

2) Professional ethics is the management of human behavior and performance in performing professional work;

3) Professional ethics is a field of ethics that studies job relationships;

4) Professional ethics are a set of guidelines derived primarily from the nature of the profession and activity [9].

Basic Factors of Professional Ethics. The basic factors of professional ethics are:

¹ Karami M. Investigating the Causal Relationship between Professional, Organizational Ethics, Ethical Leadership and Social Responsibility Mediated by Social Health (Among Secondary School Teachers in Kurdistan Province). Master Thesis. Educational Management. Urmia: Urmia University; 2017. (In Eng.)

– Professional Independence of Scientific Ethics: This element, like the ethics of all other professional systems, should reflect the sense of moral obligations of professionals and professional institutions. It is not a form of what should and should not be done. Morality should be imposed on them and they should either accept it or be warned. For example, a manager should prioritize issues such as honesty, accuracy, trustworthiness, openness to criticism and evaluation, avoidance of dogma, respect for subordinates and others, respect for privacy and the issue of privacy².

– Professional self-understanding: Ethics are based on professional self-understanding. It is only through an understanding of one's profession and vocational activity, philosophy and relation to people's lives that a moral understanding can be gained, resulting in an inner sense of responsibility in relation to nature and the world around it. They find these values³.

– Objectivity, neutrality and fairness. Observance of objectivity and neutrality is one of the most important guiding principles and is accepted in most documents and discussions related to scientific professional ethics. Persons who use professional ethics in their work must not display unreasonable prejudice against sources that are characterized by immorality [9].

– Beyond the concept of livelihood: As long as a person is concerned with physiological issues, he will be less interested in other issues. The importance of work ethic is evident in the concept of life support. When people go beyond the material life in their professional activities and businesses, at least three other levels of science and technology activities mean something to them: 1) a sense of efficiency, effectiveness, and quality production. As added value; 2) feeling of serving the people and being useful;

3) Feeling liberated through redistribution of opportunities and critique of power⁴.

Dimensions of professional ethics. The most important aspects of professional ethics are:

– Accountability: In this case, the person is responsible and accountable for his or her decisions and consequences, is an example to others, is sensitive and ethical, cares for honesty and integrity. Confidence in his work, endeavoring to assume all his responsibilities and carry out the responsibilities he undertakes with all his might and sincerity [2].

– Superiority and competitiveness: In this case, the person in any case strives to be excellent, confident, highly skilled in his profession, serious and hardworking, satisfied with the position present and find ways to improve accordingly and never try to win the competition by any means⁵.

– Honesty: in this case, the person resists hypocrisy, listens to the voice of his conscience, is always attentive to honor and is courageous and courageous [2].

– Respect for others: In this case, the person respects the rights and opinions of others, is in a good mood and on time, gives other people the right to decide, and does not put his own interests first [9].

– Respect for social values and norms: In this case, the individual respects social values, participates in social activities, respects social laws, and has no prejudices against other cultures. It doesn't work [2].

– Fair and equal: in this case, the person is a supporter of the law, has no prejudice to judge and does not discriminate between people on cultural, social, economic class, race and ethnicity [9].

– Empathy with others: In this case, the person is compassionate and kind, shares and supports the suffering of others, pays attention to the feelings of others and considers the problems of others as his problem [2].

² Hosseinzadeh A. [Managing Professional Ethics in Educational Organizations]. In: Fourth International Conference on Modern Research in Management, Economics and Accounting. Berlin, Germany; 2016. Available at: <https://www.sid.ir/Fa/Seminar/ViewPaper.aspx?ID=63298> (accessed 20.07.2021). (In Pers.)

³ Kardeh S., Shokri A., Sheikhi Gh., Majidi P., Azizzadeh S. [Investigating the Relationship between Managers' Professional Ethics and Improving Their Decision Making in Securities Listed Companies's]. In: International Conference on Management, Economics and Human Resources. Istanbul, Turkey; 2015. Available at: <https://civilica.com/doc/625465> (accessed 20.07.2021). (In Pers.)

⁴ Ibid.

⁵ Hosseinzadeh A. [Managing Professional Ethics in Educational Organizations]. (In Pers.)



– Loyalty: In this case, the person is committed to his duties and is secretive and trustworthy to others [9].

The concept of organizational culture. Organizational culture has emerged from the combination of the two words culture and organization. The culture of an organization is like a person's individuality. Organizational culture is a phenomenon that exists in an organization, and all members agree that the invisible hand leads people to some sort of invisible behavior. Knowing and understanding what constitutes an organization's culture, how it is created, and how it constitutes its permanence helps to better justify the behavior of people within the organization [11]. From the perspective of different experts, organizational culture has different meanings. For example, Hagan defined organizational culture as the way in which individuals do things in the organization [12]. Gordon also considers organizational culture as a set of assumptions and values of the organization that is widely observed and leads to certain behavioral patterns [13]. Finally, Denison defines organizational culture as the core values, beliefs, and assumptions that exist within an organization, the behavioral patterns that are the result of these shared values, and the symbols that indicate the relationships between them. Members of organization know the connections between assumptions, values and behavior [14]. But in general, it can be said that organizational culture is a set of values, behaviors, beliefs and methods that exist in an organization and distinguishes that organization from other organizations in the group. Also, in the same manner, schools cannot be guided by the same management logic that governs profit-only organizations and corporations. Every decision and practice in business operates and moves accordingly [15].

Types of organizational culture. The Competitive Values Framework theory proposed by Quinn and Cameron is widely used in organizational culture research⁶. The basic assumption of competitive values is that organizations usually have one of the

following four types of organizational culture or a combination of them [16].

– Group culture (tribal culture): This culture emphasizes flexibility and focuses on the internal environment of the organization and the purpose of the organization is to emphasize group culture in order to preserve groups [17]. The goal of a group culture is to develop human resources with innovative tendencies. Creating and retaining an expert through education is a kind of prediction for producing and accepting innovation [18]. Common characteristics in an organization with a cultural orientation of the dominant tribes are: working group, employee participation programs, a high commitment of employees to the organization and colleagues and high commitment of the company to employees [16]. It even becomes more important in bad situations, as Ghasemzadeh notes that this period has shown multiple implications for crisis leadership, such as readiness, effective communication, shared leadership, and opportunity seizing [19].

– Developing culture: This culture emphasizes flexibility and change and focuses on the external environment and its tendency is towards growth, creativity, innovation and constant adaptation to the external environment. Leaders try to be entrepreneurial and idealistic and take risks and develop the future vision of the organization [17]. Organizations in which this type of culture is prevalent usually have an organic structure and are not mechanical, and are characterized by workplace dynamism, creativity, and entrepreneurship. These organizations have capable personnel and a high degree of risk-taking. Another characteristic of them is effective, creative and risk-taking leadership [18]. Also, as notes Pansiri, despite sophisticated political statements from advanced countries, cases of unethical behavior are increasing day by day [20].

– Rational culture (market culture): This culture focuses on both the internal orientation and the external environment of the organization and emphasizes productivity, performance and goal achievement. An organization based on a rational culture

⁶ Quinn R.E., Cameron K.S. Diagnosing and Changing Organisational Culture: Based on Competing Values Framework. Jossey-Bass; 2006. (In Eng.)

emphasizes continuity and achieving well-defined goals, and leaders strive to manage affairs, purposefulness, instrumentalism, and conscientiousness [17].

– Hierarchical culture: This culture refers to the internal process model. Consistency is the main goal of hierarchical behavior and is positively related to employee satisfaction; because it provides a low level of incomprehensibility and a high sense of security [13]. Organizations that are dominated by this culture are often characterized by a formal, multiple hierarchical structures. Standardized and specific procedures govern employee behavior, and there is little or no discretionary power over employees. In this type of organizational culture, there is a strong emphasis on strengthening law and order, and the organization's long-term concerns and priorities are stability and predictability of the future. Multiple vertical (position) and horizontal (work units) levels of relatively isolated operational silos characterize the hierarchical culture, which encourages the usage of standard operating procedures and best practices [16].

Dimensions of organizational culture. The most important aspects of organizational culture are:

– Work involvement: This trait is measured by three indicators: empowerment, team building, and capability development. In this case, the organization empowers its members and forms work for teams and develops human resource capabilities at all levels. People in the organization become more committed and feel like they are a part of the organization's body; as a result, they feel like they have a role in decision-making at all levels, and these decisions influence their job, which is directly tied to the company's goals.

– Integrity: This feature is measured by the three indicators of core values, agreement, coordination and coherence. Employee behavior is anchored in fundamental principles, according to research, and businesses that are typically effective are steady and connected. Organizational operations are highly coordinated and consistent, and leaders and followers are excellent at obtaining consensus (even when they have different viewpoints). Organizations with these traits

have a strong and distinct culture, and they have a significant impact on employee behavior. Understanding the needs and impact of ethical leadership is the first step to developing effective leadership. Leadership ethics was identified as having a strong impact on employee work patterns [21].

– Compatibility: Three indications of change, customer orientation, and organizational learning are used to assess this characteristic. Because well-cohesive organizations are difficult to modify, internal integrity and outward flexibility can be regarded as an organizational advantage. Customer-driven, risk-averse, learn-from-their-mistakes enterprises with the capacity and expertise to make a difference. They are always working to improve the company's capacity to appreciate its consumers.

– Three indications of strategic direction, goals, objectives, and vision are used to assess this attribute. The mission and vision of an organization are perhaps the most essential aspects of its culture. Organizations that don't know where they're heading or where they are now are frequently misled. Successful companies have a clear grasp of their objectives and direction, which is expressed in a way that clearly specifies organizational goals and strategic goals, as well as the organization's vision. The most difficult companies are those that have to modify their primary objective on a regular basis. When an organization's mission is to be changed, it must also modify its strategy, structure, culture, and behavior. In this case, a great leader outlines the organization's goal and cultivates a culture that supports it [22].

Research background. Many studies have examined the relationship between organizational culture and employees' professional ethics, some of which are summarized in Table 1.

In the following pages, according to the studies on the relationship between organizational culture and teachers' professional ethics, the conceptual model of research is drawn as in Figure 1.

In the framework of the proposed model of this research, the following hypotheses have been drawn:

– The main hypothesis.

Table 1. Research background

Researchers/Year	Title	Results of study
Gholampour et al. (2019) [23]	The role of organizational culture and health on teachers' professional ethics	Existence of a significant effect of organizational culture and organizational health on the professional ethics of primary school teachers in Ghaen
Rahimian and Ardalan (2019) ⁷	Investigating the relationship between organizational culture and professional ethics of primary school teachers in Hamadan in the academic year 1397–1398	Existence of a positive and significant relationship between organizational culture and professional ethics of primary school teachers in districts 1 and 2 of Hamadan
Torchani and Mortazavi (2019) ⁸	The role of organizational culture on professional ethics in organizations	Existence of a positive and significant effect of organizational culture and all its four components (i.e. involvement in work, adaptation, adaptability and mission) on the professional ethics of the employees of Tehran Region 4 and 5
Salimi and Khodaparast (2017) [24]	The impact of organizational culture on faculty members in physical education and sports sciences' professional ethics and job performance.	Existence of a significant effect of organizational culture on professional ethics and job performance of faculty members in the field of physical education and sports sciences
Tavakoli Ghochhani et al. (2017) [25]	The relationship between organizational culture and professional ethics from the perspective of faculty members	There is a significant correlation between organizational culture and professional ethics of faculty members of North Khorasan University of Medical Sciences
Baghi Nasrabadi and Soleimani (2013) [6]	The role of organizational culture in the excellence of professional ethics in organizations (Case study of research organizations in Qom province)	Existence of a positive and significant correlation between organizational culture and the quality of professional ethics of the staff of data research centers in Qom province
Ebrahim and Amirian (2016) [26]	The mediating role of professional ethics in relation to organizational culture and quality of work life in the Education Department of Shiraz Region 3	There is a direct and significant relationship between organizational culture and professional ethics, as well as a mediating role of professional ethics in the relationship between organizational culture and quality of life in the workplace

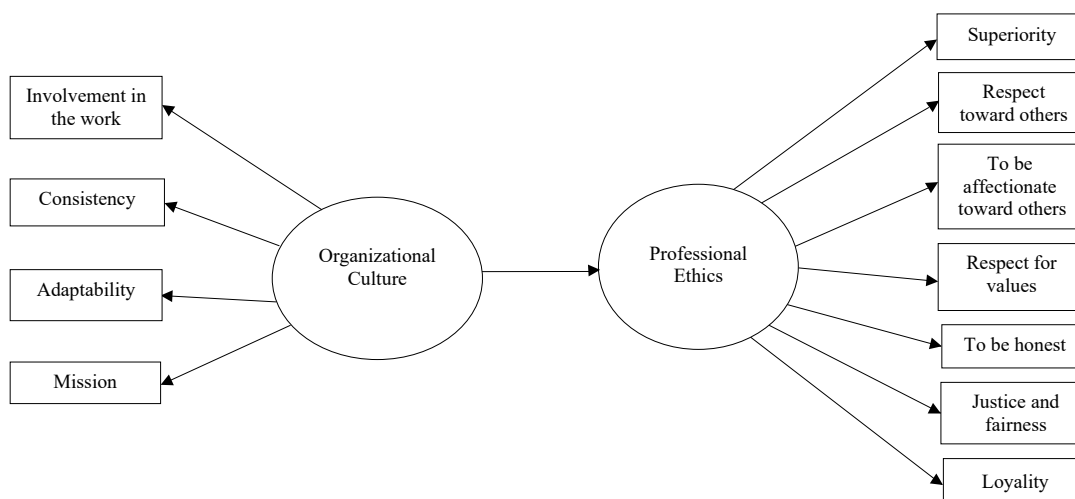


Fig. 1. Conceptual model of research (researcher-made)

⁷ Rahimian M., Ardalan M.R. [Investigating the Relationship between Organizational Culture and Professional Ethics of Primary School Teachers in Hamadan in the Academic Year 2017–2018]. In: The First National Conference on Humanities and Development. Payame Noor University, Shiraz; 2019. Available at: <https://civilica.com/doc/938703> (accessed 20.07.2021). (In Pers.)

⁸ Torchani M., Mortazavi S.J. [The Role of Organizational Culture on Professional Ethics in Organizations]. Available at: <https://civilica.com/doc/926044> (accessed 20.07.2021). (In Pers.)

- Organizational culture affects the professional ethics of teachers.
- Sub-hypotheses.
- Involvement in work affects the professional ethics of teachers.
- Integrity affects the professional ethics of teachers.
- Adaptation affects teachers' professional ethics.
- The mission affects the professional ethics of teachers.

Materials and Methods

The present study is applied in terms of purpose and descriptive in terms of nature and method. The statistical population of the study includes all teachers in the schools of Khosf city, numbering 180 people. All respondents were informed of the purpose of the study and expressed their willingness to cooperate. Based on Cochran's formula, 123 people were selected using a simple random sampling method. The main tools of data collection in this study are two standard questionnaires. Denison questionnaire was used to assess organizational culture⁹. This questionnaire includes four components of work engagement, integration, adaptation and mission and 51 questions. Also, in order to assess professional ethics, Cadozier questionnaire was used, which includes seven components of honesty, justice and fairness, loyalty, superiority, respect for others, empathy with others, and respect for values and norms, and 25 questions¹⁰. Discussing the Denison's method, they say that this approach allows us to more fully explore the phenomenon and contextualize new theories about how school leaders interpret work with special students [27]. The reliability of the questionnaires was assessed using Cronbach's alpha test, which was 0.97 and 0.94 for organizational culture, ethical leadership and professional ethics questionnaires, respectively. Content validity was also used to assess the validity of the questionnaires. Finally, in order to test the research hypotheses

using structural equation modeling, the partial least squares method and SmartPLS 3 software were used.

Results

Results of descriptive statistics. According to the collected data, most respondents (56.1%) were female. Also, the majority of them are people between the ages of 31 to 40 years (42.8%) with a bachelor's degree (55%) and 6 to 10 years of work experience (28.3%).

Results of inferential statistics. Test of research hypotheses. The data analysis algorithm in PLS method shows that after examining the fit of measurement models, structural model and general model, it is possible to examine and test the research hypotheses and reach the research findings. The criterion for testing hypotheses is the value of t ; if the value of t is between +1.96 and -1.96, the relationships between the variables will be significant at the 95% confidence level, and if this value is greater than +1.96 or less than -1.96, Relationships between variables will not be significant at this level. According to Figure 2 and with the above argument, the relationships between research variables are significant.

In Figure 3, the test output of the relationship between the variables in the standard estimation mode is presented. The number inside the dependent variable (93.4%) indicates the value of the coefficient of determination, in which case, according to the conceptual model, the organizational culture variable explains 93.4% of the changes in the dependent variable (professional ethics).

A summary of the results of structural equation modeling and hypothesis testing is presented in Table 2.

According to Table 2, the role of organizational culture in the emergence of teachers' professional ethics has been confirmed. Therefore, it can be said that organizational culture affects the professional ethics of teachers.

⁹ Denison D., Neale W. Denison Organizational Culture Survey Facilitator Guide [Pamphlet]. Ann Arbor, MI: Denison Consulting, LLC; 2019. (In Eng.)

¹⁰ Cadozier V. The Moral Profession: A Study of Moral Development and Professional Ethics of Faculty. Texas: University of Texas; 2002. (In Eng.)

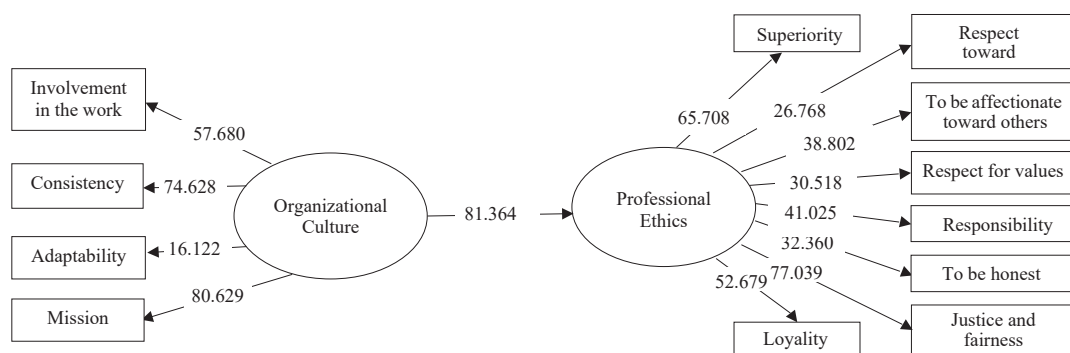


Fig. 2. Significant values obtained from modeling the structural equations of hypotheses

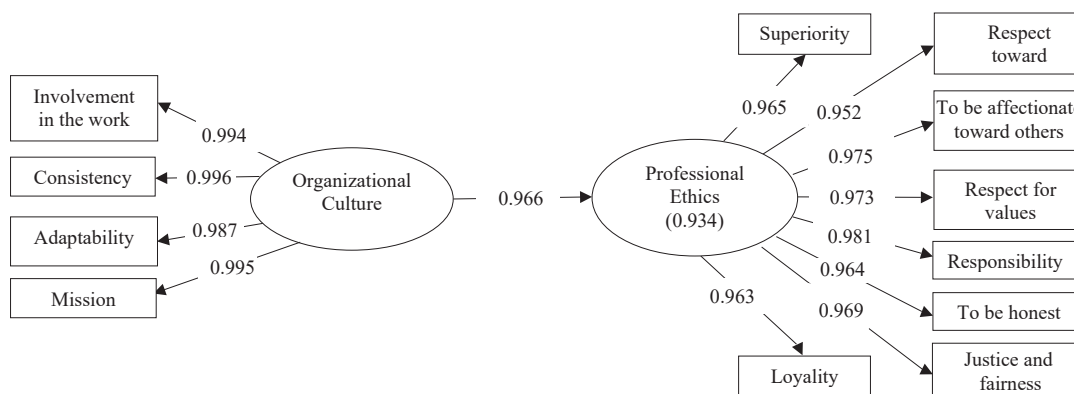


Fig. 3. The value of factor loading coefficients and the coefficient of determination in the standard estimation model

Table 2. Structural equation modeling results and testing of research hypotheses

Hypothesis	Relationships of research variables	t Value	Direct effect (R)	Indirect effect	Total effect	Result
Main	Organizational Culture --> Ethics	81.364	0.966	–	0.966	Confirmed

Table 3 also shows the model quality indicators in the partial least squares' method.

As shown in Table 3, the cross-validation construct of the research variables is positive, the composite and Cronbach's alpha have a reliability of more than 0.7, and their mean extracted variance is greater than 0.5.

Therefore, it can be said that the research model has a good quality.

In Figure 4, the value of t of the variables of involvement in work and professional ethics is greater than 1.96, so the relationship between these two variables is significant at 95% confidence level.

Table 3. Model quality indicators and their acceptance level in the partial least squares method

No.	Variable	Construction of cross-validation	Combined reliability (CR)	Cronbach's alpha	Mean extraction variance (AVE)
		Acceptance level ≥ 0	>0.7	>0.7	>0.5
1	Organizational Culture	0.852	0.996	0.995	0.986
2	Ethics	0.830	0.992	0.990	0.937

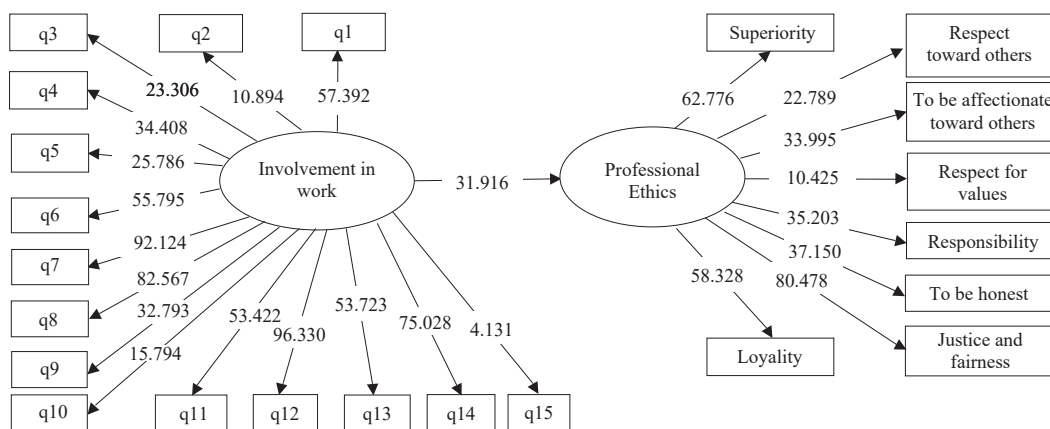


Fig. 4. Significant values obtained from modeling the structural equations of hypotheses

Figure 5 presents the test output of the relationship between the variables of work involvement and professional ethics in the standard estimation mode. The number inside the dependent variable (91.2%) indicates the value of the coefficient of determination, in which case, according to the conceptual model, the variable of involvement in work, explains 9.2% of the changes in the dependent variable (professional ethics).

A summary of the results of structural equation modeling and hypothesis testing is presented in Table 4.

According to Table 4, the role of the work involvement component in the emergence of teachers' professional ethics has been confirmed. Therefore, it can be said that the component of involvement in work affects the professional ethics of teachers.

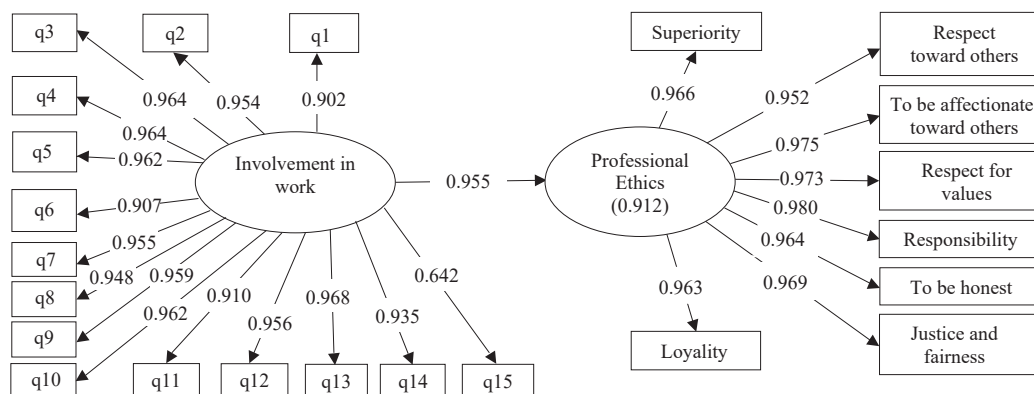


Fig. 5. The value of factor loading coefficients and the coefficient of determination in the standard estimation mode

Table 4. Structural equation modeling results and testing of research hypotheses

Hypothesis	Relationships of research variables	t Value	Direct effect (R)	Indirect effect	Total effect	Result
First sub-hypothesis	Engaging in work --> Ethics	31.916	0.955	-	0.955	Confirmed

In Figure 6, the t-value of the variables of integration and professional ethics is greater than 1.96, so the relationship between these two variables is significant at the 95% confidence level.

Figure 7 shows the test output of the relationship between integration variables and professional ethics in standard estimation mode. The number inside the dependent variable (93%) indicates the value of the coefficient of determination, in which case, according to the conceptual model,

the integration variable explains 93% of the changes in the dependent variable (professional ethics).

A summary of the results of structural equation modeling and hypothesis testing is presented in Table 5.

According to Table 5, the role of the integration component in the emergence of teachers' professional ethics has been confirmed. Therefore, it can be said that the component of integration affects the professional ethics of teachers.

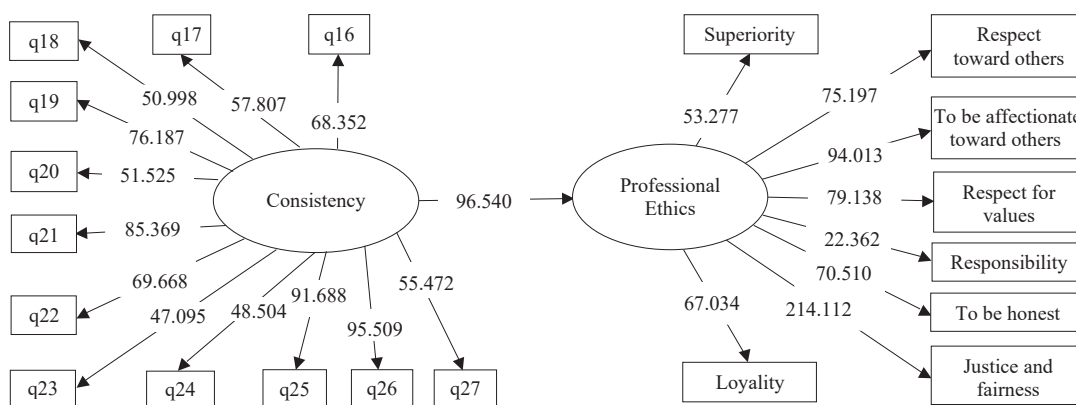


Fig. 6. Significant values obtained from modeling the structural equations of hypotheses

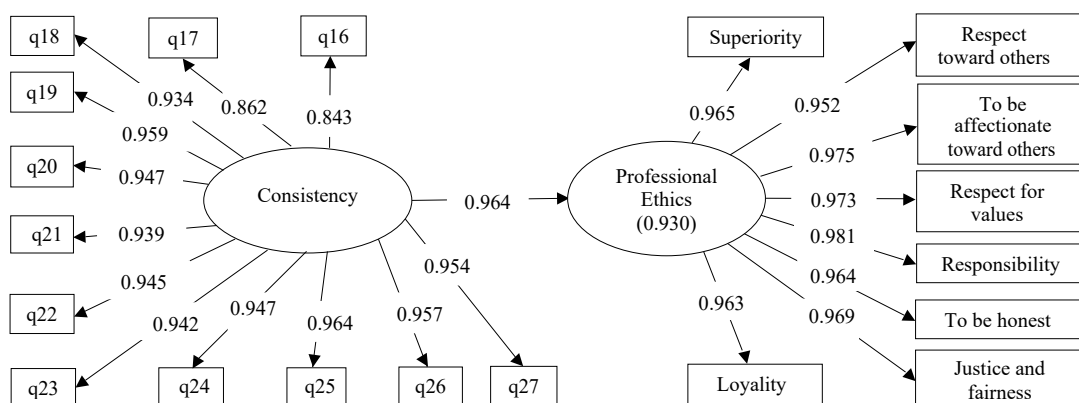


Fig. 7. The value of factor loading coefficients and the coefficient of determination in the standard estimation mode

Table 5. Structural equation modeling results and testing of research hypotheses

Hypothesis	Relationships of research variables	t Value	Direct effect (R)	Indirect effect	Total effect	Result
Second sub-hypothesis	Consistency --> Ethics	96.540	0.964	–	0.964	Confirmed

In Figure 8, the value of t of the variables of adaptation and professional ethics is greater than 1.96, so the relationship between these two variables is significant at 95% confidence level.

Figure 9 shows the test output of the relationship between adaptability variables and professional ethics in standard estimation mode. The number inside the dependent

variable (91/1) indicates the value of the coefficient of determination, in which case, according to the conceptual model, the adaptation variable explains 91.1% of the changes in the dependent variable (professional ethics).

A summary of the results of structural equation modeling and hypothesis testing is presented in Table 6.

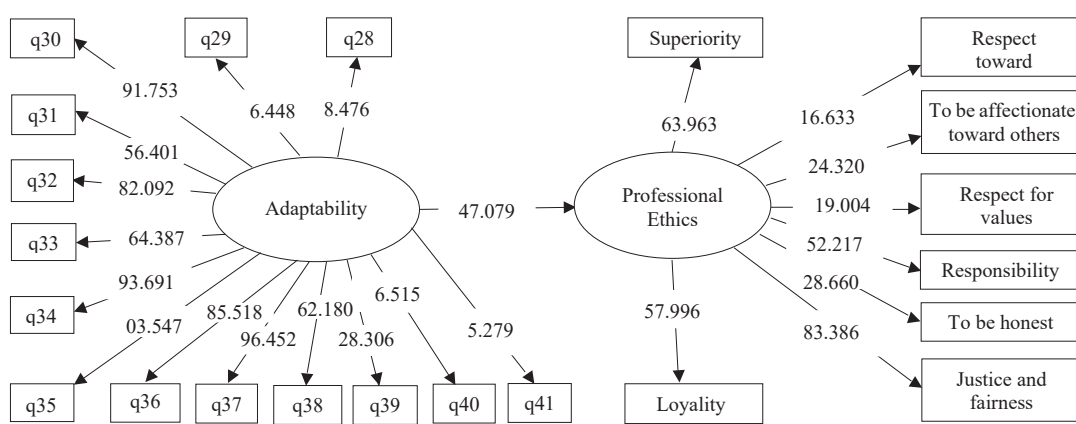


Fig. 8. Significant values obtained from modeling the structural equations of hypotheses

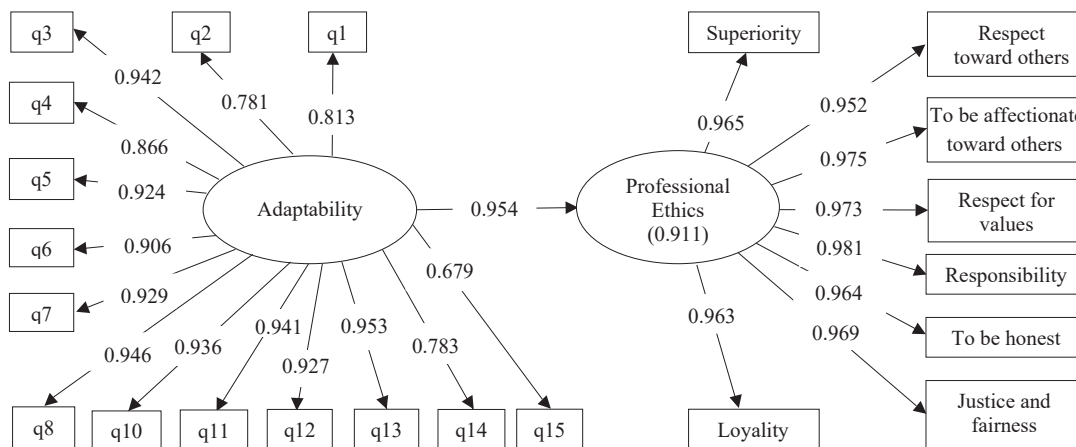


Fig. 9. The value of factor loading coefficients and the coefficient of determination in the standard estimation mode

Table 6. Structural equation modeling results and testing of research hypotheses

Hypothesis	Relationships of research variables	t Value	Direct effect (R)	Indirect effect	Total effect	Result
Third sub-hypothesis	Consistency --> Ethics	47.079	0.954	-	0.954	Confirmed

According to Table 6, the role of the adaptation component in the emergence of teachers' professional ethics has been confirmed. Therefore, it can be said that the component of adaptation affects the professional ethics of teachers.

In Figure 10, the t-value of the mission and professional ethics variables is greater than 1.96, so the relationship between the two variables is significant at the 95% confidence level.

Figure 11 shows the test output of the relationship between mission variables

and professional ethics in standard estimation mode. The number inside the dependent variable (96.5) indicates the value of the coefficient of determination, in which case, based on the conceptual model, the mission variable explains 96.5% of the changes in the dependent variable (professional ethics).

A summary of the results of structural equation modeling and hypothesis testing is presented in Table 7.

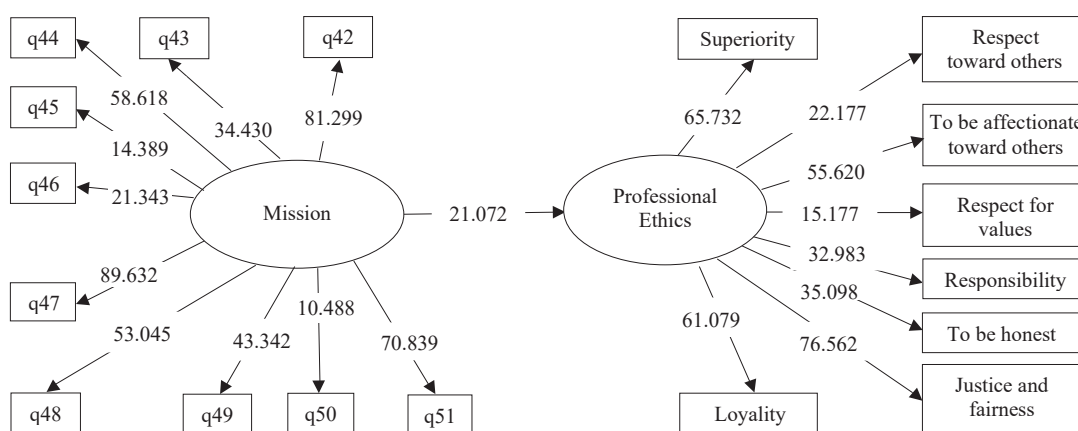


Fig. 10. Significant values obtained from modeling the structural equations of hypotheses

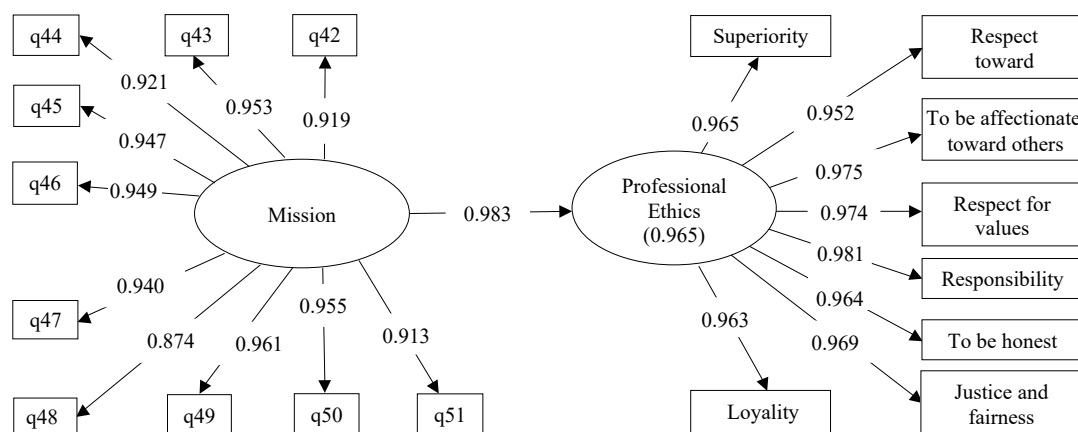


Fig. 11. The value of factor loading coefficients and the coefficient of determination in the standard estimation mode

Table 7. Structural equation modeling results and testing of research hypotheses

Hypothesis	Relationships of research variables	t Value	Direct effect (R)	Indirect effect	Total effect	Result
Fourth sub-hypothesis	Mission --> Ethics	21.072	0.983	–	0.983	Confirmed

As shown in Table 4, the cross-validation construct of the research variables is positive, the composite and Cronbach's alpha have a reliability of more than 0.7, and their mean extracted variance is greater than 0.5; Therefore, it can be said that the research model has a good quality.

Table 8 also shows the model quality indicators in the partial least squares' method.

As shown in Table 8, the cross-validation construct of the research variables is positive, the composite reliability and Cronbach's alpha are greater than 0.7 and their mean extracted variance is greater than 0.5; Therefore, it can be said that the research model has a good quality.

Discussion and Conclusion

Undoubtedly, schools, as one of the most influential social institutions in any society, play an essential role in education and knowledge development of a country [24] and the teacher is one of the basic pillars of education in any school, because they deal with students' psyche and emotions. They have and can influence their thoughts and cause the growth and development of knowledge and skills in them. On the other hand, if they do not act properly, it will cause irreparable damage. To this end, the observance of professional ethics in the education system, especially in schools by teachers is one of the most important issues that must be considered. On the other hand, the organizational culture that determines the way of doing things and the way of organizational life [7], should be considered for the greater effectiveness of professional ethics in

organizations, especially schools; Because culture refers to the way a person perceives his living environment and represents his views and behavior [24]. Accordingly, the present study aimed to investigate the role of organizational culture in the emergence of teachers' professional ethics. For this purpose, hypotheses were developed and tested using structural equation modeling. The results of testing the main hypothesis of the research showed that organizational culture plays a role in the development of teachers "professional ethics and about 94% of changes in teachers" professional ethics in schools are explained by organizational culture. Also, the results of testing the sub-hypotheses of the research based on examining the role of each component of organizational culture in the emergence of teachers' professional ethics showed that each of the components of work engagement, integration, adaptation and mission, respectively, 95.5, 96.4, 95.4 and 98.3% explain the changes in the professional ethics of teachers in schools, among which, the mission component has the most and compatibility has the least impact. The results obtained with the findings of the research of Tavakoli Ghouchani et al. [25] on the existence of a positive and significant relationship between organizational culture and professional ethics of employees is straightforward¹¹ [23–25]. According to the results of this study, it can be concluded that a good organizational culture in secondary schools can strengthen the professional ethics of teachers and create a good environment for the emergence of professional ethics among them.

Table 8. Model quality indicators and their acceptance level in the partial least squares' method

No.	Variable	Construction of cross-validation	Combined reliability (CR)	Cronbach's alpha	Mean extraction variance (AVE)
		Acceptance Level ≥ 0	> 0.7	> 0.7	> 0.5
1	Involving in work	0.987	0.9880	0.863	0.788
2	Integrity	0.790	0.9780	0.986	0.871
3	Consistency	0.980	0.9777	0.781	0.707
4	Mission	0.985	0.9830	0.871	0.784
5	Ethics	0.852	0.9910	0.990	0.852

¹¹ Rahimian M., Ardalan M.R. [Investigating the Relationship between Organizational Culture and Professional Ethics of Primary School Teachers in Hamadan in the Academic Year 2017–2018]. (In Pers.)



Finally, according to the results of this study, the following suggestions are provided to school principals in order to improve and promote professional ethics among teachers through organizational culture:

– Principals should create the right environment to create an atmosphere and spirit of cooperation, honesty and mutual trust between themselves and teachers, as well as teachers with each other in schools. They should also create an atmosphere in the school where teachers can easily express their opinions and suggestions, thus encouraging them to observe professional ethics in the performance of their duties and responsibilities.

– Managers should pay attention to the point that when designing and deciding on how to do things, emphasize the values of the organization and teachers and specify the

scope of authority of each person; In such a way that at the same time as delegating the responsibility to the teachers, they are given the necessary authority to perform that responsibility and to make sure that they have the necessary authority to perform the desired responsibility.

– Principals are encouraged to develop a common vision and vision between themselves and teachers about the future of their school; So that when discussing key issues, everyone can reach a consensus and, on the other hand, be interested in teachers' opinions about the goals and strategies used in school and show them their sense of altruism; In such a way that teachers feel that their growth and interests are very important to the principals and thus increase their professional ethics.

REFERENCES

1. Tzine A., Sharoni G. Organizational Citizenship Behavior, Organizational Justice, Job Stress, and Work Family Conflict: Examination of Their Interrelationships with Respondents from anon-Western Culture. *Journal of Work and Organizational Psychology*. 2014; 30(1):35-42. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5093/tr2014a5>
2. Akbari M., Ghasemi Shams M., Pour Mohammad Ali Chajjani S. Relationship between Professional Ethics and Job Conflicts with the Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior. *Ethics in Science & Technology*. 2018; 12(4). Available at: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=736000> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
3. Rahimnia F., Nikkhhah Farkhani R. The Effects of Ethical Climate on Organizational Identity and Turnover Intentions Among Salespeople. *Ethics in Science & Technology*. 2012; 6(4):84-94. Available at: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=310728> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
4. Sepahvand R., Vahdati H., Ismaili M.R., Rahimi Aghdam S. Investigating the Impact of Talent Management on Improvement of Professional Ethic. *The Journal of Ethics in Science and Technology*. 2017; 11(4):50-57. Available at: http://ethicsjournal.ir/browse.php?a_id=437&sid=1&slc_lang=en (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
5. Soleimanzadeh R., Rad F. Professional Ethics and Its Relationship with Organizational Culture among Department of Culture and Islamic Ershad of West Azerbaijan Employee. *Journal of Sociology Studies*. 2015; 7(27):7-23. Available at: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=652476> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
6. Baqi Nasrabadi A., Soleymani M. The Role of Organizational Culture in Promoting Professional Ethics in Organizations (A Case Study of Research Organizations in Qom). *Journal of Cultural Management*. 2014; 7(22):87-102. Available at: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=452558> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
7. Amaliyah, Eliyana A., Kuntoro B. Influence of Organizational Culture and Leader Member Exchange to Affirmative Action Policy, Diversity and Employee Work Quality at Pt Pelabuhan Indonesia III. *American International Journal of Social Science*. 2015; 4(2):261-276. Available at: https://kipdf.com/american-international-journal-of-social-science-vol-4-no-2-april-2015_5af9c9527f8b9ab6598b45c4.html (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
8. Askarian M., Taheriattar F. Organizational Culture and Its Role in the Formation of Organizational Citizenship Behavior from the Perspectives of the Experts Working for the Ministry of Education. *Journal of New Approach in Educational Administration*. 2012; 3(2):21-34. Available at: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=301985> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
9. Amiri A.N., Hemmati M., Mobini M. [Ethics: A Necessity for the Organization]. *Moral Knowledge*. 2010; 2(4):137-159. Available at: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=256890> (accessed 20.07.2021). (In Pers.)

10. Fazeli Z., Pour F.F., Tavirani M.R., Mozafari M., Moghadam R.H. Professional Ethics and Its Role in the Medicin. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*. 2013; 20(5):10-17. Available at: https://sjimu.medilam.ac.ir/browse.php?a_id=921&sid=1&slc_lang=en (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
11. Davoodi H., Bahari F., Mirzajani M. Relatedness of Organizational Culture and Job Motivation with Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Career & Organizational Counseling*. 2013; 4(13):127-139. Available at: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=280941> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
12. Lapiņa I., Kairiša I., Aramina D. Role of Organizational Culture in the Quality Management of University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; 213:770-774. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.472>
13. Namamian F., Feyzollahi S. The Effect of Organizational Culture on Organizational Performance in the Role of Mediator Innovation (Case Study Ilam Industrial Companies). *Ilam Culture*. 2015; 16(46-47):161-174. Available at: http://www.farhangeilam.ir/article_11655.html?lang=en (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
14. Yari Khyiavi S., Alidoust Gahfarrokhi E., Jalali Farahani M. A Study of the Relationship between Organizational Culture and Organizational Citizenship Behavior in Ministry of Sport and Youth. *Journal of Sport Management*. 2016; 8(2):299-313. (In Pers., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22059/jsm.2016.59156>
15. Gougas V., Malinova L. School Leadership. Models and Tools: A Review. *Open Journal of Social Sciences*. 2021; 9(01):120-139. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.4236/jss.2021.91009>
16. Soleimani M., Memarzade Tehran G., Ataei M., Kazemi A. Designing a Model of Ethical Leadership Styles in Iranian Public Agencies. *Ethics in Science & Technology*. 2017; 12(3). Available at: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=735884> (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
17. Moradi Aydishah S., Jahan Beiglary P., Barani S., Karimi Taher R. An Explanation of Organizational Culture Effective in the Communicative Performance of an Organization. *A Research Quarterly in Military Management*. 2012; 11(44):89-122. Available at: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=317298> (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
18. Boothby D., Dufour A., Tang J. Technology Adoption, Training and Productivity Performance. *Research Policy*. 2010; 39(5):650-661. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.02.011>
19. Ghasemzadeh A., Mohammadi M., Minaei H. Ethical Challenges of School Principals during of COVID-19. *International Journal of Ethics and Society*. 2021; 3(1):15-23. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.52547/ijethics.3.1.15>
20. Pansiri N.O., Ugwu C.I., Maundeni W.B. The Theoretical Analysis of Ethical Leadership Lapses: A Disturbing Concern about School Leadership in Botswana. *Educational Research and Reviews*. 2021; 16(8):372-381. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4187>
21. Siva Vikaraman S., Norhaini Manso A., Mohd Nor M.Y., Salwana Alias B., Gurusamy V. Ethical Leadership Practices and Trust Among Public School Leaders in Malaysia. *Asian Journal of University Education (AJUE)*. 2021; 17(3):174-191. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14509>
22. Khorramkhah H., Hashemnia Sh., Payman S.J. Examining the Effect of Organizational Culture on Knowledge Management (Case Study: Standard Administration of Guilan Province). *Journal of Cultural Management*. 2013; 7(19):13-24. Available at: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=352879> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
23. Gholampour M., Porshafei H., Vasheghani Farahani A. The Role of Organizational Culture and Health on Professional Ethics of Teachers. *Ethics in Science & Technology*. 2019; 14(1):75-81. Available at: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=734496> (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
24. Salimi M., Khodaparast M. The Effect of Organizational Culture on Professional Ethics and Job Performance in Physical Education and Sport Sciences Faculty Members. *Research on Educational Sport*. 2018; 5(13):39-58. (In Pers., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22089/RES.2017.3025.1190>
25. Tavakoli Ghouchani H., Lashkordost H., Esmailzadeh Kavaki M., Hokmabadi R. The Relationship between Organizational Culture and Professional Ethics from the Viewpoint of Faculty Members. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*. 2018; 9(4):9-14. Available at: http://journal.nkums.ac.ir/browse.php?a_id=1307&sid=1&slc_lang=en (accessed 20.07.2021). (In Pers., abstract in Eng.)
26. Ebrahim N.A., Amirianzadeh M. The Mediating Role of Professional Ethics in Relation to Organizational Culture and Quality of Work Life in the Education Administration of District 3 in Shiraz. *Journal of Administrative Management, Education and Training*. 2016; 12(6):310-318. Available at: <https://clck.ru/bnA7D> (accessed 20.07.2021). (In Eng.)
27. Gunzenhauser M.G., Flores O. J., Quigley M. W. Race-Conscious Ethics in School Leadership: From Impersonal Caring to Critical Responsibility. *Teachers College Record*. 2021; 123(2):1-40. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/016146812112300206>

Submitted 25.08.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 17.01.2022.
 Поступила 25.08.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 17.01.2022.



About the authors:

Ali Asgari, Associate Professor of the Chair of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand (University Blvd., Birjand 97174-34765, Iran), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5710-5247>, **Scopus ID:** 57224871143, ali.asgari@birjand.ac.ir

Sajjad Bahmani, Master degree student of the Chair of Educational Management, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand (University Blvd., Birjand 97174-34765, Iran), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9901-1126>, realsbahmani@gmail.com

Contribution of the authors:

A. Asgari – scientific management; concept development; provision of resources; formalized data analysis.

S. Bahmani – provision of resources; collection and processing of information; formalized data analysis; data management.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Асгари Али, доцент кафедры образования факультета педагогики и психологии Университета Бирдженда (97174-34765, Иран, г. Бирдженд, Университетский бульвар), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5710-5247>, **Scopus ID:** 57224871143, ali.asgari@birjand.ac.ir

Бахмани Саджад, магистрант кафедры управления факультета педагогики и психологии Университета Бирдженда (97174-34765, Иран, г. Бирдженд, Университетский бульвар), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9901-1126>, realsbahmani@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

A. Асгари – научное руководство; разработка концепции; предоставление ресурсов; формализованный анализ данных.

C. Бахмани – предоставление ресурсов; сбор и обработка информации; формализованный анализ данных; управление данными.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



The Influence of Teaching Quality, Social Support, and Career Self-Efficacy on the Career Adaptability Skills: Evidence from a Polytechnic in Indonesia

T. Mahfud^{a*}, Y. Mulyani^a, R. Setyawati^a, N. Kholifah^b

^a Balikpapan State Polytechnic, Balikpapan, Indonesia,
* tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

^b Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia

Abstract

Introduction. Changes in the industry impact the stable condition of working in a company or industry and it is not something that can be guaranteed again in the future. The proof is that there are many phenomena of job transfers or even layoffs in various business sectors due to COVID-19 pandemic. Many studies have examined the importance of developing career adaptability skills to face the changing needs of the industry. However, studies that discuss the mechanism of forming career adaptability skills involving important antecedent factors such as teaching quality, social support, and career self-efficacy of polytechnic students are still limited. Therefore, this study aims at examining the effect of teaching quality, social support, and career self-efficacy factors on the career adaptability skills of polytechnic students.

Materials and Methods. This study involved 265 students at a polytechnic in East Kalimantan, Indonesia. The students expressed their perceptions of the quality of their internship learning, social support, and career self-efficacy – data analysis used Structural Equation Modeling by Amos 18 software.

Results. This study reveals that teaching quality and social support does not have a direct effect on career adaptability skills. Meanwhile, career self-efficacy has a direct effect on the career adaptability skills of polytechnic students. Other findings, teaching quality and social support have a direct effect on the career self-efficacy of polytechnic students. Finally, career self-efficacy mediates the effect of teaching quality and social support on the career adaptability skills of polytechnic students.

Discussion and Conclusion. This study provides important implications for the development of learning in vocational education so that students have a good mastery of career adaptability skills. Vocational education practitioners must design a vocational teaching model that combines vocational teaching, social support, and career self-efficacy to form mastery of career adaptability skills for pop-polytechnic students. In addition, the development of a vocational education curriculum needs to include mastery of career adaptability skills for students in vocational education, be it vocational high schools or polytechnics. In further research, it is necessary to develop a vocational learning model that aims to inculcate career adaptability skills for vocational students.

Keywords: career adaptability, teaching quality, social support, career self-efficacy, vocational

Funding: This work was funded by the Center for Research and Community Service of Balikpapan State Polytechnic.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Mahfud T., Mulyani Y., Setyawati R., Kholifah N. The Influence of Teaching Quality, Social Support, and Career Self-Efficacy on the Career Adaptability Skills: Evidence from a Polytechnic in Indonesia. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):27-41. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.027-041>

© Mahfud T., Mulyani Y., Setyawati R., Kholifah N., 2022



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



Научная статья

Влияние качества преподавания, социальной поддержки и карьерной самоэффективности на навыки профессиональной адаптации: на примере Политехнического института в Индонезии

Т. Махфуд^{1*}, Ю. Муляни¹, Р. Сетьявати¹, Н. Холифах²

¹ Баликпапанский государственный политехнический институт,

г. Баликпапан, Индонезия,

* tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

² Джокьякартский государственный университет,

г. Джокьякарта, Индонезия

Аннотация

Введение. Во многих исследованиях изучалась важность развития навыков профессиональной адаптации с целью соответствия к меняющимся потребностям отрасли. Несмотря на многочисленность публикаций по этой проблематике, практически отсутствуют исследования по механизмам формирования навыков профессиональной адаптации с участием важных предшествующих факторов: качества преподавания, социальной поддержки и карьерной самоэффективности студентов политехнических вузов. Цель статьи – представить результаты изучения влияния факторов качества преподавания, социальной поддержки и карьерной самоэффективности на навыки профессиональной адаптации студентов политехнических вузов.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 265 студентов Политехнического института в Восточном Калимантане (Индонезия), выразившие свое восприятие качества обучения в интернатуре, социальной поддержки и карьерной самоэффективности. Для анализа данных использовалось моделирование структурных уравнений с помощью программного обеспечения Amos 18.

Результаты исследования. По результатам проведенного исследования было выявлено, что фактор карьерной самоэффективности напрямую влияет на овладение навыками профессиональной адаптации студентов Политехнического института. Факторы качества преподавания и социальной поддержки оказывают косвенное влияние на профессиональную адаптацию через карьерную самоэффективность.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие профессионального образования. Практикам рекомендуется разработать модель профессионального обучения, которая сочетает в себе профессиональное обучение, социальную поддержку и карьерную самоэффективность с целью формирования у студентов навыков профессиональной адаптации.

Ключевые слова: карьерная адаптивность, качество преподавания, социальная поддержка, карьерная самоэффективность, профессиональный

Финансирование: данная работа была профинансирована Центром исследований и общественной службы Баликпапанского государственного политехнического института.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Влияние качества преподавания, социальной поддержки и карьерной самоэффективности на навыки профессиональной адаптации: на примере Политехнического института в Индонезии / Т. Махфуд, Ю. Муляни, Р. Сетьявати, Н. Холифах // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 27–41. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.027-041>

Introduction

Many studies have been developed to discuss career adaptability in the last decade [1–3]. For example, several studies highlight the importance of developing career adaptability in educational institutions such

as schools and colleges [4–6]. The development of career adaptability skills is significant in vocational education, especially polytechnics. This is because polytechnics seek to prepare students to be skilled in certain areas of expertise¹. In addition, a career

¹ Billet S. Vocational Education: Purpose, Tradition and Prospects. New York: Springer; 2011. Available at: <https://clck.ru/atr4V> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)

has been seen as a sequence of important positions in a person's life, especially its role in ensuring human survival². Thus, it is very important the process of preparing an individual's career in adolescence [7; 8], especially for polytechnic students. Currently, career adaptability skill at polytechnics is considered appropriate because it can help individuals deal with changes in the employment structure during the COVID-19 pandemic and in the future. Polytechnics need to anticipate and respond to changes in the labor structure in the industry to prepare prospective workers who are adaptive to these changes.

Previous studies have discussed and proven that one type of skill to deal with the changing needs of the industry is career adaptability skills [3; 6; 9]. In principle, career adaptability skills are readiness to carry out tasks to be involved in work roles and adjustments that cannot be predicted due to changes. Previous studies have revealed that career adaptability skills can encourage a successful school-to-work transition [5], increase academic persistence [10], and improve career success [9]. Therefore, the formation of career adaptability skills needs to be prepared as early as possible in polytechnics by involving several important antecedent factors in forming career adaptability skills for polytechnic students.

Social Cognitive Career Theory (SCCT) states that individual career development can be formed through the interaction between the dimensions of the learning experience, person, and contextual [11; 12]. In the context of this study, the implementation of SCCT plays an essential role in directing how to instill career adaptability skills in polytechnic students by involving factors from the three dimensions of SCCT, which include teaching quality, social support, and social self-efficacy. Empirically, improving teaching quality (e.g., experiential learning, learning styles, and teaching quality) is important for the career development of vocational students [13; 14]. Several methods have shown

an increase in the quality of teachers in vocational education, for example, applying various work-based learning methods in polytechnics [15; 16]. This means that the quality of vocational learning in an internship program is crucial for developing career adaptability skills for polytechnic students.

In addition, efforts to build social support for students to form career adaptability are significant. Wang and Fu [17] revealed that social support could improve career adaptability. In another study, social support predicts career adaptation resources consisting of concern, control, curiosity, and confidence [18]. The study aligns with the Career Construction Theory (CCT), the contextual factors are important in career development. CCT mentions that contextual factors are the only predictors of career development and personal factors³. Personal factors that are often discussed in career development studies are psychological aspects. This makes sense, and sound psychological capital will encourage increased career adaptation of hotel frontline employees [19]. Furthermore, one psychological capital considered playing an important role in psychological capital is self-efficacy [20]. Previous studies also mentioned that personal factors that are widely discussed and have an essential role in career development are career self-efficacy [21; 22]. Wang and Fu [17] stated that self-efficacy is a mediator on the effect of social support on career adaptability.

Based on the theoretical database and previous studies, it can be concluded that the teaching quality, social support, and career self-efficacy are essential factors in shaping the career adaptability of polytechnic students. Although many studies have discussed the importance of these factors on career adaptability skills, there are still limited studies that discuss the mechanism of forming career adaptability skills by involving the antecedent factors of teaching quality, social support, and career self-efficacy of polytechnic students. Therefore, this study

² Super D.E. *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York, NY: Harper & Row; 1957. (In Eng.)

³ Savickas M.L. *The Theory and Practice of Career Construction*. In: *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc; 2005. p. 42-70. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2004-21312-003> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)



aims to examine the structural model of the formation of career adaptability skills of polytechnic students by involving factors of teaching quality, social support, and career self-efficacy as mediator. Specifically, this study aims to examine the effect of teaching quality, social support, and career self-efficacy factors on the career adaptability skills of polytechnic students.

Literature Review

Career Adaptability Skills. Career adaptability is the readiness to perform tasks to be involved in work roles and adjustments that cannot be predicted due to changes. Savickas stated that career adaptation is a psychological condition of individuals to deal with problems in their careers [23]. Career adaptation consists of four adaptive sources (attention, control, curiosity, trust) that prepare individuals to take advantage of opportunities, face obstacles and setbacks, and manage work-life transitions⁴ [24]. The career adaptability resource is a person's ability to deal with various complex, unknown, and unclear problems within the scope of their work. This psychological potential is not at the core of the individual, they exist as a meeting point between people in the environment. Thus, career adaptability is one of the psycho-social constructs.

In Career Construction Theory (CCT), adaptation resources help shape individuals' strategies to direct their adaptive behaviour⁵. It means that adaptability resources will encourage the individual's social adaptability in a broader social environment. In short, career adaptability resources are part of the psychosocial aspect that can build the ability to adapt strategies and actions in careers. Previous studies revealed that career adaptability drives individual career success [9]. Subjective career success is closely related to career resources, especially motivation and environment. Meanwhile, objective career success is positively correlated with knowledge and skill resources [9]. Career adaptability is essential to develop in vocational education is

that career adaptability impacts the success of a person's transition process from school to work [5]. In addition, career adaptability also increases academic persistence [10] and improves career success [9].

The Role of the Teaching Quality in Vocational Education. The quality of teaching is an essential aspect in the process of instilling competence in students. In the context of career development, SCCT also highlights the critical role of experiential learning [11; 12]. The process of providing learning experiences is carried out through quality teaching. Separately, the important role of teaching quality for career development has also been discussed in previous studies, such as career optimism [24] and career choice [25; 26]. A quality education process will provide an extraordinary learning experience [27]. Teaching quality is described as teachers' ability in teaching activities, including learning support, cognitive activation, and classroom management [28]. Another study also revealed that important indicator aspects related to teacher teaching consist of classroom management, monitoring, instructional completeness, good classroom climate, and clarity of presentation⁶.

In the context of vocational colleges, the teaching quality is primarily determined by the ability of lecturers to teach and manage classes. Wagner et al. describe indicators of teaching quality consisting of understandableness, structure, motivation, student involvement, and classroom management [29]. The ability of lecturers to improve teaching quality can be done by increasing the ability to motivate students, knowledge transfer/understandableness abilities, encourage student involvement, teaching structures, and manage classes. Good management of teaching programs at polytechnics is expected not only as a medium for transferring technical and non-technical skills. However, it is expected to provide work experience to form career adaptability. So far, not many studies have discussed the impact of teaching quality on the formation of career adaptability for polytechnic students.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge; 2009. Available at: <https://clck.ru/QRVVL> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)

H1: The teaching quality has a direct influence on the career adaptability skills of polytechnic students.

H2: The teaching quality has a direct influence on the career self-efficacy of polytechnic students.

The Social Support Role. Social support is a resource that individuals obtain through their social environment, for example, support in the form of material, emotional or informational assistance [30]. In addition, social support is considered a resource obtained from others⁷. The function of social support is described in four categories, namely appraisal, tangible, belonging, and self-esteem support⁸. Appraisal support refers to the availability of someone to talk to about someone's problems; tangible support refers to instrumental help; belonging support refers to the availability of people who can do something with them; and self-esteem support refers to the availability of favourable comparisons when comparing oneself to others.

Social support is manifested in information resources or potentially valuable things that have negative and positive effects⁹. Social support may come from family members, friends, and significant others [31]. Previous studies have shown that four sources of social support consisting of social support from classmates, teachers, parents, and friends are important sources of support related to academic success [32]. Individuals perceived as social support can influence their physical, mental, and social behavior¹⁰.

Previous studies have stated that social support significantly affects an individual's vocational ability [33]. In another study, social support also positively affects a person's self-efficacy [34]. Social support directly influences a person's self-efficacy and can simultaneously have an indirect effect on individual performance. Thus, we can understand that social support will influence one's

self-efficacy and ultimately shape one's behavior and performance changes.

H3: Social support has a direct influence on the career self-efficacy of polytechnic students.

H4: Social support has a direct influence on the career adaptability skills of polytechnic students.

The Role of Career Self-efficacy. Career self-efficacy is an individual's confidence in completing career planning and decision-making [35]. Previous studies have shown that personal and contextual factors influence career behavior by involving self-efficacy as a mediator [36]. Social Cognitive Career Theory (SCCT) states that a person's environment can encourage the development of interest and self-efficacy and can subsequently influence career choices and behavior [12]. Other studies have also shown that self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and social support [17].

Theoretically, social support affects career self-efficacy [37], and ultimately has an impact on their work performance, commitment, and career choice [38]. Other researchers also state that career self-efficacy can increase an individual's career adaptability [39]. In addition, Wang, Chen, and Hsu [40] revealed that an effective teaching process positively influences students' psychological capital. Moreover, one aspect of psychology considered necessary in building individual psychological capital is self-efficacy [20]. This means the quality of teaching as a model of vocational teaching is believed to influence career self-efficacy and ultimately impact career adaptability skills for polytechnic students.

H5: Career self-efficacy has a direct influence on the career adaptability skills of polytechnic students.

H6: Social support indirectly affects career adaptability skills through career self-efficacy of polytechnic students.

⁷ Cohen S., Syme S.L. Social Support and Health. Orlando, FL: Academic Press.; 1985. (In Eng.)

⁸ Cohen S., Mermelstein R., Kamarck T., Hoberman H.M. Measuring the Functional Components of Social Support. In: Sarason I.G., Sarason B.R., eds. Social Support: Theory, Research and Applications, Dordrecht: Springer Netherlands; 1985. p. 73-94. (In Eng.)

⁹ Cohen S., Syme S.L. Social Support and Health. (In Eng.)

¹⁰ Cohen S., Underwood L., Gotlieb B. Social Support Measurement and Interventions: A Guide for Health and Social Scientists. New York: Oxford; 2000. Available at: <https://www.oxfordclinicalpsych.com/view/10.1093/med:psych/9780195126709.001.0001/med-9780195126709> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)

H7: Teaching quality indirectly affects career adaptability skills through career self-efficacy of polytechnic students.

Figure 1 shows the conceptual model of this study. Also, figure 1 shows the relationship between latent variables, developed based on theoretical studies and previous studies.

Materials and Methods

This study uses an ex-post facto research type. The population in this study were Balikpapan State Polytechnic students who

had completed an internship program or on-the-job training. The details of the population and sample of this study are shown in Table 1. This study uses a reference to the sample size table from Isaac and Michael to determine the number of samples with an error rate of 1%¹¹. The number of samples obtained is 265 respondents. Furthermore, this study uses proportional random sampling. Also, all respondents have understood the research objectives and expressed their willingness (agreement) to cooperate.

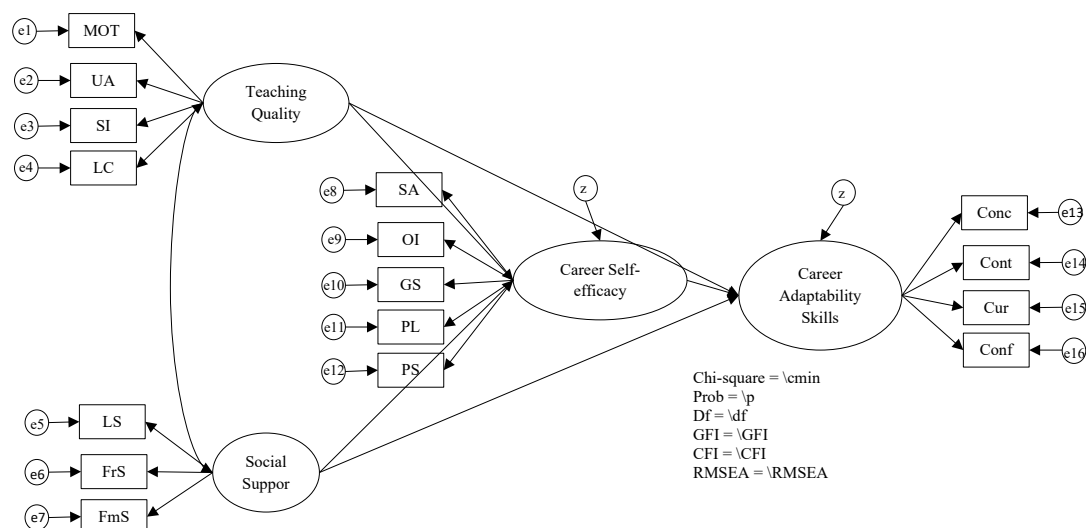


Fig. 1. Conceptual Research

Note: MOT = motivation, UA = understandableness, SI = student involvement, LC = learning context, LS = lecturer support, FrS = friends support, FmS = family support, SA = self-appraisal, OI = occupational information, GS = goal selection, PL = planning, PS = problem-solving, Conc = concern, Cont = control, Cur = curiosity, Conf = confidence.

Table 1. Distribution of Population and Research Sample

No	Study Program	Total Population	Number of Samples
1	D3 Culinary Arts	48	30
2	D3 Room Division	15	10
3	D3 Heavy Equipment Mechanical Engineering	70	43
4	D3 Electronic Engineering	87	54
5	D3 Electrical Engineering	25	16
6	D3 Civil Engineering	71	44
7	D4 Engineering Bridge Road Engineering	24	15
8	D3 Banking and	64	40
9	D4 Tax Accounting	21	13
	Total	425	265

¹¹ Isaac S., Michael W.B. Handbook in Research and Evaluation. California: Edits Publisher; 1981. (In Eng.)



Data collection for each variable is done using self-report. Students assess their perceptions of the quality of internship learning, social support, career self-efficacy, and career adaptability skills. The research instrument was adapted and developed from the results of previous studies such as teaching quality¹², social support [41], career self-efficacy [42], and career adaptability skills [43]. All instruments use a five-point Likert scale (strongly disagree to agree strongly).

Data analysis in this study uses structural equation modelling (SEM), which allows testing the relationship between variable constructs, both exogenous and endogenous variables, while still paying attention to measurement errors¹³. The SEM analysis tool in this study uses Amos 18 software, which has advantages due to its user-friendly graphical interface. According to Ghozali, the minimum number of samples in SEM analysis using Amos software is 100 in order to get a good model fit, although some experts require a minimum of 200 samples¹⁴. Table 2 shows the minimum criteria for determining the fit index of the model.

Testing the hypothesis of this study was tested by looking at the acquisition of p-value

on the regression path with a significance level (α) of 0.05. The hypothesis is rejected if it has a p-value of more than 0.05, otherwise the hypothesis is accepted if the p-value is less than 0.05. Meanwhile, testing the significance of the role of career self-efficacy mediator in this research model used the estimated bootstrapping confidence interval analysis technique (estimated bootstrapping confidence interval). This study uses 500 bootstrap samples with a 90% confidence level.

Results

Validities and reliabilities questionnaire.

Before testing the structural model on the whole model, the first step needs to be testing the measurement model on each research variable consisting of a model for measuring teaching quality, social support, career self-efficacy and career adaptability – analysis of the validity and reliability of this study questionnaire using Confirmatory Factor Analysis (CFA). The results of the CFA test on the questionnaire on teaching quality, social support, career self-efficacy, and career adaptability skills are shown in Table 2. This study uses Maximum Likelihood estimation on Amos to test a good loading factor for each

Table 2. Fit Index Criteria

Fit Index	Criteria	Source
Chi-square	Chi-square < 2 db	Arbuckle ¹⁵
Cmin/df	≤ 5	Wheaton et al. [44]
p-value	p-value > 0.05	Phedazur ¹⁶
The goodness of Index (GFI)	GFI ≥ 0.90 is <i>good fit</i> ; while 0.80 ≤ GFI < 0.90 is <i>marginal fit</i> .	Ferdinand ¹⁷
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	RMSEA ≤ 0.05 is <i>close fit</i> ; 0.05 > RMSEA ≤ 0,08 is <i>good fit</i> ; 0.08 > RMSEA ≤ 0.1 is <i>marginal fit</i> ; and RMSEA > 0.1 is <i>poor fit</i> .	
Comparative Fit Index (CFI)	CFI ≥ 0.90 is <i>good fit</i> ; while 0.80 ≤ CFI < 0.90 is <i>marginal fit</i> .	

¹² Faraday S., Overton C., Cooper S. Effective Teaching and Learning in Vocational Education. Holborn, London: LSN Learning; 2011. (In Eng.)

¹³ Bollen K.A. Structural Equations with Latents Variabel. New York: Wiley; 1989. Available at: <https://www.wiley.com/en-us/Structural+Equations+with+Latent+Variables-p-9780471011712> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)

¹⁴ Ghozali I. Structural Equation Models: Concepts and Applications with the AMOS 24 bayesian SEM Update Program (Indonesian version), Edisi 7. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro; 2017. (In Eng.)

¹⁵ Arbuckle J.L. Amos Users' Guide: Version 3.6. Chicago: Small Waters Corporation; 1997. (In Eng.)

¹⁶ Phedazur E.J. Multiple Regression in Behavioral Research. Victoria: Thomson Learning; 1997. (In Eng.)

¹⁷ Ferdinand A. Structural Equation Modeling Dalam Penelitian Manajemen: Aplikasi model-model rumit dalam penelitian untuk skripsi, tesis, dan disertasi. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro; 2002.

item. All items in each variable have standardized loading factor values or lambda parameter values (λ) above 0.35 (see Table 3)¹⁸.

Meanwhile, Table 3 shows the results of the reliability test. The reliability test in this study uses the reliability construct. This test aims to test the reliability of the questionnaire. Construct reliability is good if it has a value > 0.7 . The calculation of the construct reliability of this study uses the reference formula from Netemeyer et al.¹⁹. Based on Table 3, the overall reliability value of the questionnaire is above 0.7 and is declared reliable.

Structural Equation Modeling Analysis (SEM). SEM was used to identify the antecedent factors of career adaptability skills of polytechnic students. Based on the theoretical study, several essential antecedent factors that affect the career adaptability of students are obtained, namely the factors of teaching quality, social support, and career self-efficacy – the first two factors, which include teaching quality and social support, act as exogenous variables. Meanwhile, career self-efficacy acts as an endogenous variable and a mediator of the relationship between the two exogenous variables on career adaptability.

The results of the SEM analysis using SPSS Amos 21 for Windows are shown in Figure 2. At a glance, the results of this analysis have shown a good fit model with the acquisition of GFI, CFI, and RMSEA values that have met the criteria. However,

the chi-square value is still too high (greater than 2. df), and this model can still be optimized by modifying it. Modification of the SEM model serves to improve model fit and increase the significance level of the regression path in the SEM model. The step of modifying the SEM model in this study uses the reference output of Amos on the modification indices. Modification indices on Amos provide several suggestions to improve the model fit criteria.

Modification of the SEM model is done by providing a path of variance on several error variables (teaching quality and career self-efficacy), as shown in Figure 3. The results of the SEM analysis on the modified model show that the criteria for the model fit are better than the previous model. The chi-square value is already below 2. df, which is 180,058. The RMSEA value decreased by 0.009 in the modified model, and this value was close to the close fit of 0.058 (RMSEA 0.05). In addition, an increase in the model fit criteria was also experienced in the GFI and CFI criteria.

The SEM analysis of the modified model shows the excellent model fit results (see Table 4). The model fit test (fit model) shows the Chi-square criteria of estimate model, Cmin/df, GFI, RMSEA, and CFI, providing a suitability index following: the recommended limits. However, the probability level criteria show the criteria do not fit because it passes the recommended limit.

Table 3. Validity and reliability of the questionnaire

Variables	Validity	Reliability
Teaching Quality	.696*** ~ .885***	.986
Social Support	.630*** ~ .878***	.966
Career Self-Efficacy	.446*** ~ .872***	.984
Career Adaptability Skills	.311*** ~ .896***	.990

Note. *** Very small p-value (less than 0.001).

¹⁸ Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. 7th Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall; 2010. Available at: <https://clck.ru/atufq> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)

¹⁹ Netemeyer R.G., Bearden W.O., Sharma S. *Scaling Procedures: Issues and Applications*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 2003. Available at: <https://methods.sagepub.com/book/scaling-procedures> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)

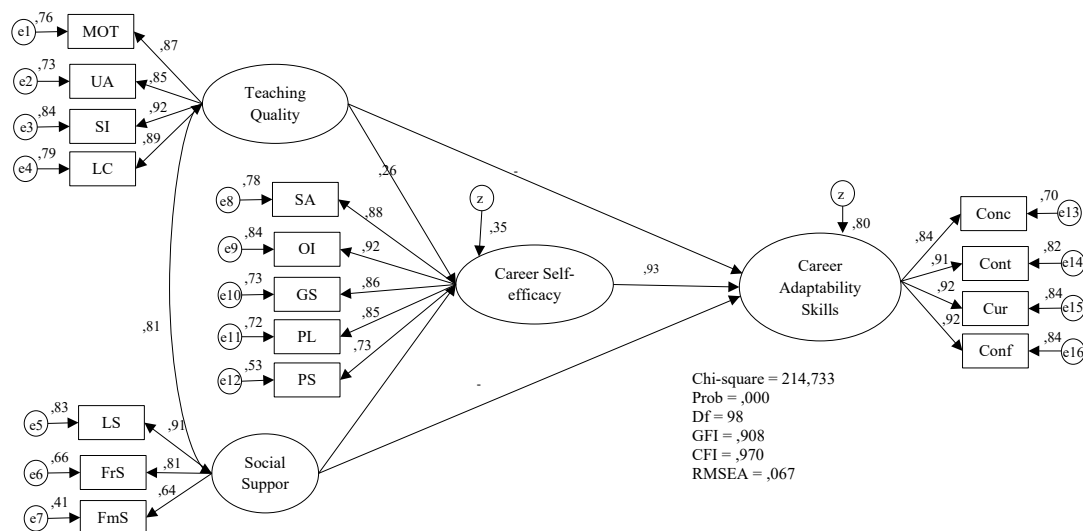


Fig. 2. SEM Career Adaptability Analysis

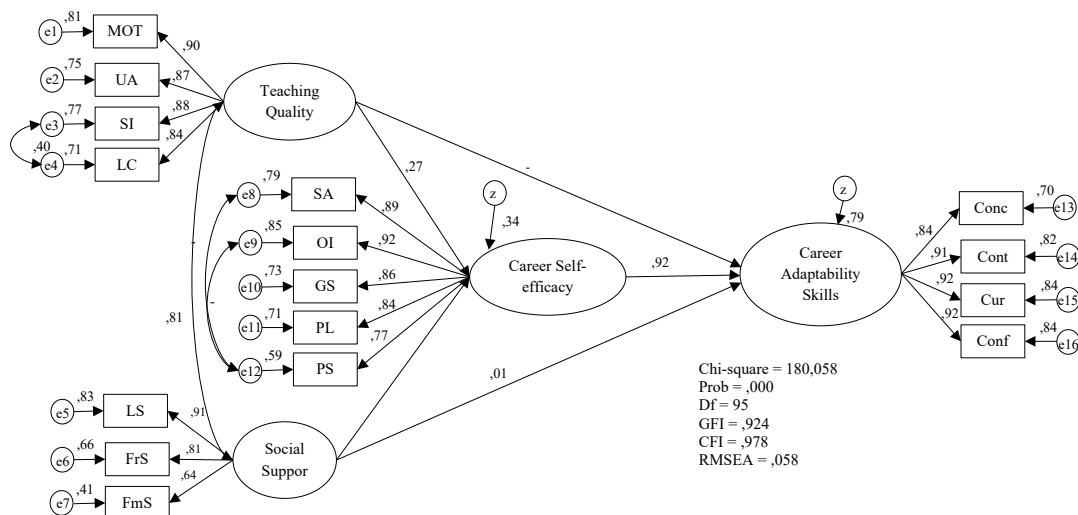


Fig. 3. SEM Career Adaptability Analysis (modification)

Overall, five indexes show the fit of the model and one index that shows the model does not fit. Thus, it can be concluded that the overall SEM model of the structural model of mastery career adaptability of polytechnic students is acceptable and has been tested empirically.

After obtaining good goodness of fit criteria for the full model, then the research hypothesis is tested. They tested the research hypothesis to determine the significance of the effect of exogenous variables

on endogenous variables using the reference value of Regression Weights (p-value) in each regression path. In the context of this study, there are 7 (seven) hypotheses to be tested by obtaining the Regression Weights (p-value). The results of the regression test analysis on the seven hypotheses of this study are shown in Table 5.

Table 5 shows that one of the three antecedent factors of career adaptability skills significantly influences career self-efficacy (estimate = 0.924, $p = ***$), hypothesis 5 is accepted.

Table 4. Full SEM Model Fit Index

The goodness of Fit Measure	Index Value	Note
Chi-square of estimate model	180.058	Model fit
p-value	0.000	Model doesn't fit
Cmin/df	1.895	Model fit
The goodness of Index (GFI)	0.924	Model fit
RMSEA	0.058	Model fit
Comparative Fit Index (CFI)	0.978	Model fit

Table 5. Results of path analysis (standardized regression weights) Full Model SEM

Regression Path			Estimate	S.E	C.R.	P
TQ	→	CSE	0.270	0.139	2.252	0.024
SS	→	CSE	0.342	0.164	2.792	0.005
CSE	→	CAS	0.924	0.085	11.977	***
SS	→	CAS	0.013	0.120	0.156	0.876
TQ	→	CAS	-0.084	0.101	-1.073	0.283

Note: TQ = teaching quality; SS = social support; CSE = career self-efficacy; CAS = career adaptability skills. *** Very small p-value (less than 0.001).

Meanwhile, the teaching quality factor and social support did not significantly affect the mastery of career adaptability skills of polytechnic students ($p > 0.05$); hypotheses 1 and 4 were rejected. A direct influence analysis was also conducted to examine the effect of teaching quality and social support on the career self-efficacy of polytechnic students. The results of the path analysis (standardized regression weights) show that the p-value in the two paths is below 0.05 (p-value = 0.024 & 0.005), hypotheses 3 and 2 are accepted.

Meanwhile, testing the significance of the role of career self-efficacy mediator in this study model utilised the estimated bootstrapping confidence interval analysis technique (estimated bootstrapping confidence interval). In this study, 500 bootstrap samples were used with a 90% confidence level. This analysis technique is used to test the sixth and

seventh hypotheses. The significance test results of the mediating role with the bootstrapping method are shown in Table 6.

Table 6 shows that the role test of career self-efficacy mediators significantly mediates the effect of social support and teaching quality on the mastery of career adaptability skills of polytechnic students (p-value = 0.019 & 0.026). These two hypotheses were tested by looking at the obtained p-value on the standardized indirect effect regression path with a significance level (α) of 0.05. Based on the output of SEM analysis with Amos in Table 6, the estimated standardized indirect effect value is 0.316 (p-value = 0.019; Confidence Interval/CI = 0.110 ~ 0.568) on the path of DS → EDK → CAS. The obtained p-value is smaller than the limit of the hypothesis acceptance criteria (p-value < 0.05). Thus, the sixth hypothesis

Table 6. Standardized Effect and bootstrapping on Full Model SEM

Regression Path			Standardized direct effect		Standardized indirect effect		Standardized total effect	
			Estimate	P-value	Estimate	P-value	Estimate	P-value
TQ	→	CSE	0.270	0.029	–	–	0.270	0.029
SS	→	CSE	0.342	0.020	–	–	0.342	0.020
CSE	→	CAS	0.924	0.016	–	–	0.924	0.016
SS	→	CAS	0.013	0.802	0.316	0.019	0.329	0.038
TQ	→	CAS	-0.084	0.254	0.249	0.026	0.165	0.253

(H6) is accepted (p -value < 0.05) and means that career self-efficacy significantly mediates the effect of social support on the mastery of career adaptability skills of polytechnic students. In addition, the results of testing the seventh hypothesis show that the estimated value of the standardized indirect effect is 0.249 (p -value = 0.026; Confidence Interval/CI = 0.064 ~ 0.509) on the path of $KP \rightarrow EDK \rightarrow CAS$. This means that the seventh hypothesis (H7) is accepted (p -value < 0.05), and it means that career self-efficacy significantly mediates the effect of teaching quality on the mastery of career adaptability skills of polytechnic students.

Discussion and Conclusion

Changes that occur in the industry have impacted changes in the qualifications of prospective workers, especially in preparing prospective workers who are skilled and able to adapt to changes in work technology in the future. Changes in the labor structure in the world of work need to be anticipated and responded to well by educational institutions, especially vocational education, to prepare prospective workers who are adaptive to these changes. Career adaptability skills are one of the skills that are believed to be very important in facing future changes. Career adaptability skills are the readiness to carry out tasks to be involved in work roles and adjustments that cannot be predicted due to changes. Although many studies have discussed career adaptability skills, there are still limited studies discussing the antecedent factors of career adaptability skills in vocational education. This study aims to examine the structural model of the formation of career adaptability skills of polytechnic students by involving factors of teaching quality, social support, and career self-efficacy.

The findings of this study reveal that one of the three antecedent factors (career self-efficacy factors) career adaptability skills is statistically a direct predictor of mastery of career adaptability skills of polytechnic students. Meanwhile, two other antecedent factors, social support and teaching quality, did not directly affect the mastery of career adaptability skills of polytechnic students. These two antecedent factors have a signi-

ficant indirect effect on career adaptability skills through career self-efficacy.

Our research found that the most important predictor of the formation of career adaptability skills which includes indicators of concern, control, curiosity, and confidence, is the career self-efficacy of polytechnic students. The findings of this study reinforce previous studies which state that career self-efficacy can encourage increased career adaptation [39]. Basically, career self-efficacy is a psychological condition related to beliefs about individual career abilities, especially regarding the completion of their career tasks [35]. Individual beliefs related to their careers are expressed by the extent to which they are confident about occupational information, planning, self-appraisal, problem-solving, and goal selection. In the context of this research, self-appraisal provides the most significant contribution in shaping the career adaptability skills of polytechnic students. Self-appraisal describes the extent to which an individual's ability to assess the resources they have, personal characteristics and constraints faced in determining their career choices [45]. The more individuals believe in their abilities in a career, the more they can adapt to changes in work. Not only that, individuals in developing their career self-efficacy need to be able to gather information about career opportunities, determine career goals, plan vocational projects, and overcome difficulties related to their careers.

Thus, strengthening student career self-efficacy is very important to encourage mastery of career adaptability skills for polytechnic students. That is, vocational lecturers need to design learning that can instill high career self-efficacy in students. The findings of this study reveal that the quality of teaching and social support affect the career self-efficacy of polytechnic students. The vital role of teaching quality in the formation of self-efficacy was also discussed in previous studies [40]. According to J. H. Wang et al. [40], an effective teaching process positively influences students' psychological capital. Moreover, one aspect of psychology considered necessary in building individual psychological capital is self-efficacy [20]. This finding means that the ability of lecturers to



design teaching that is motivating, easy to understand, actively involves students, and the development of learning contexts with students' careers is significant to note. The descriptive statistics show that the components of the learning context become an essential aspect in explaining the quality of teaching. Lecturers must connect learning materials with the context of student career development according to their field of expertise.

Teaching quality is not the only thing that affects students' career self-efficacy, but also social support. This study indicates that social support is an essential predictor in forming career self-efficacy for polytechnic students. The findings of this study reinforce previous studies showing that social support positively affects one's self-efficacy [34]. In the context of this research, social support comes from the support of lecturers, friends, and family. In addition, social support based on its function can be in the form of tangible, appraisal, self-esteem, and belonging support. The source of social support must lead to support for strengthening vocational skills and student career choices. Thus, social support that contains strengthening career choices will encourage high career self-efficacy for polytechnic students.

As at the beginning of the discussion of the results of this study, although the quality of teaching and social support did not directly affect the mastery of career adaptability skills of polytechnic students, these two antecedent factors had an indirect influence on career adaptability skills through career self-efficacy. Previous studies have shown that self-efficacy is an important mediator linking teaching quality and social support to career adaptability [17; 20; 40]. This finding means that the main focus of learning objectives and the development of social support should lead to strengthening students' career self-efficacy. Furthermore, strengthening career self-efficacy will impact the mastery of polytechnic students' career adaptability skills. Without career self-efficacy as a me-

diator in this research model, the quality of teaching and social support does not significantly shape the career adaptability skills of polytechnic students.

This study provides important implications for the development of learning in vocational education so that students have a good mastery of career adaptability skills. Vocational education practitioners must design a vocational teaching model that combines vocational teaching, social support, and career self-efficacy to form mastery of career adaptability skills for pop-polytechnic students. In addition, the development of a vocational education curriculum needs to include mastery of career adaptability skills for students in vocational education, be it SMK or polytechnics.

This study provides several conclusions regarding the structural model of mastering career adaptability skills of polytechnic students by involving the antecedent factors of teaching quality, social support, and career self-efficacy. One of the three antecedent factors directly influences the mastery of career adaptability skills of polytechnic students, namely the career self-efficacy factor. Meanwhile, teaching quality factors and social support indirectly influence career adaptability skills through the career self-efficacy of polytechnic students. This means that the mastery of career adaptability skills for polytechnic students starts with improving the quality of teaching and social support. Furthermore, these two factors will strengthen students' career self-efficacy and, in the end, will encourage mastery of polytechnic students' career adaptability skills. The results of this study provide important implications for vocational education practitioners, especially in designing learning that leads to strengthening career self-efficacy and career adaptability skills for both vocational students and polytechnic students. Further research is necessary to develop a vocational learning model that aims to inculcate career adaptability skills for vocational and polytechnic students.

REFERENCES

1. Rivera M., Shapoval V., Medeiros M. The Relationship between Career Adaptability, Hope, Resilience, and Life Satisfaction for Hospitality Students in Times of COVID-19. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2021; 29. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100344>
2. Boo S., Wang C., Kim M. Career Adaptability, Future Time Perspective, and Career Anxiety among Undergraduate Students: A Cross-National Comparison. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2021; 29. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100328>
3. Lee P.C., Xu S. (Tracy), Yang W. Is Career Adaptability a Double-Edged Sword? The Impact of Work Social Support and Career Adaptability on Turnover Intentions during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Hospitality Management*. 2021; 94:102875. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102875>
4. Fawehinmi O., Yahya K.K., Yusliza M.Y., Muhammad Z. Dataset on the Antecedents of Career Adaptability Among Undergraduate Students in Malaysia. *Data in Brief*. 2020; 32:106211. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106211>
5. van der Horst A.C., Klehe U.-C., Brenninkmeijer V., Coolen A.C.M. Facilitating a Successful School-to-Work Transition: Comparing Compact Career-Adaptation Interventions. *Journal of Vocational Behavior*. 2021; 128:103581. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>
6. Ocampo A.C.G., Reyes M.L., Chen Y., Restubog S.L.D. et al. The Role of Internship Participation and Conscientiousness in Developing Career Adaptability: A Five-Wave Growth Mixture Model Analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 2020; 120:103426. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103426>
7. Briscoe J.P., Kaše R., Dries N., Dysvik A., Unite J.A., et al. Here, There, & Everywhere: Development and Validation of a Cross-Culturally Representative Measure of Subjective Career Success. *Journal of Vocational Behavior*. 2021; 130:103612. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103612>
8. Nurtanto M., Sofyan H., Pardjono P., Suyitno. Development Model for Competency Improvement and National Vocational Qualification Support Frames in Automotive Technology. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2020; 9(1):168-176. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20447>
9. Haenggli M., Hirschi A. Career Adaptability and Career Success in the Context of a Broader Career Resources Framework. *Journal of Vocational Behavior*. 2020; 119:103414. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>
10. Wilkins-Yel K.G., Roach C.M.L., Tracey T.J.G., Yel N. The Effects of Career Adaptability on Intended Academic Persistence: The Mediating Role of Academic Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*. 2018; 108:67-77. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.006>
11. Lent R.W., Brown S.D. On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment*. 2006; 14(1):12-35. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
12. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 1994; 45(1):79-122. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
13. Spanjaard D., Hall T., Stegemann N. Experiential Learning: Helping Students to Become 'Career-Ready'. *Australasian Marketing Journal*. 2018; 26(2):163-171. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.04.003>
14. Pfeffer J. Teaching Power in Ways That Influence Students' Career Success: Some Fundamental Ideas. *Organizational Dynamics*. 2021; 100830. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2021.100830> (In Press)
15. Chan C.-C. The Relationship Among Social Support, Career Self-Efficacy, Career Exploration, and Career Choices of Taiwanese College Athletes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2018; 22:105-109. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.09.004>
16. Rahdiyanta D., Nurhadiyanto D., Munadi S. The Effects of Situational Factors in the Implementation of Work-Based Learning Model on Vocational Education in Indonesia. *International Journal of Instruction*. 2019; 12(3):307-324. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12319a>
17. Wang Z., Fu Y. Social Support, Social Comparison, and Career Adaptability: A Moderated Mediation Model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2015; 43(4):649-659. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649>
18. Ghosh A., Fouad N.A. Career Adaptability and Social Support Among Graduating College Seniors. *The Career Development Quarterly*. 2017; 65(3):278-283. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/cdq.12098>
19. Safavi H.P., Bouzari M. The Association of Psychological Capital, Career Adaptability and Career Competency among Hotel Frontline Employees. *Tourism Management Perspectives*. 2019; 30:65-74. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.02.001>
20. Luthans F., Avolio B.J., Avey J.B., Norman S.M. Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*. 2007; 60(3):541-572. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
21. Hamzah S.R., Kai Le K., Musa S.N.S. The Mediating Role of Career Decision Self-Efficacy on The Relationship of Career Emotional Intelligence and Self-Esteem with Career Adaptability Among University Students. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2021; 26(1):83-93. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1886952>



22. Situmorang D.D.B., Salim R.M.A. Perceived Parenting Styles, Thinking Styles, and Gender on the Career Decision Self-Efficacy of Adolescents: How & Why? *Heliyon*. 2021; 7(3):e06430. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06430>
23. Savickas M.L. Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*. 1997; 45(3):247-259. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
24. Sudiyatno Wu M., Budiman A., Purwantoro D., Mahfud T., Siswanto I. The Effect of Instructional Quality on Vocational Students' Academic Achievement and Career Optimism. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2019; 7(10):244-260. Available: https://www.ijcc.net/images/vol7iss10/71023_Sudiyatno_2019_E_R.pdf (accessed 15.08.2021). (In Eng.)
25. Mahfud T., Indartono S., Saputro I.N., Utari I. The Effect of Teaching Quality on Student Career Choice: The Mediating Role of Student Goal Orientation. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2019; 23(4):541-555. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.097.023.201904.541-555>
26. Mahfud T., Siswanto I., Wijayanto D.S., Puspitasari P.F. Antecedent Factors of Vocational High School Students' Readiness for Selecting Careers: A Case in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*. 2020; 39(3):633-644. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.21831/cp.v39i3.32310>
27. Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J. Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*. 1993; 63(3):249-294. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
28. Praetorius A.-K., Pauli C., Reusser K., Rakoczy K., Klieme E. One Lesson Is All You Need? Stability of Instructional Quality across Lessons. *Learning and Instruction*. 2014; 31:2-12. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
29. Wagner W., Göllner R., Helmke A., Trautwein U., Lüdtke O. Construct Validity of Student Perceptions of Instructional Quality Is High, but Not Perfect: Dimensionality and Generalizability of Domain-Independent Assessments. *Learning and Instruction*. 2013; 28:1-11. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>
30. de Souza J., Luis M.A.V., Ventura C.A., Barbosa S.P., dos Santos C.B. Perception of Social Support: A Comparative Study Between Men with and Without Substance-Related Disorders. *Journal of Substance Use*. 2016; 21(1):92-97. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3109/14659891.2014.966343>
31. Dey N.E.Y., Amponsah B. Sources of Perceived Social Support on Resilience amongst Parents Raising Children with Special Needs in Ghana. *Heliyon*. 2020; 6(11):e05569. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05569>
32. McGuire A., Gabrielli J., Hambrick E., Abel M. R., Guler J., Jackson Y. Academic Functioning of Youth in Foster Care: The Influence of Unique Sources of Social Support. *Children and Youth Services Review*. 2021; 121:105867. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105867>
33. Isik E. Perceived Social Support and Locus of Control as the Predictors of Vocational Outcome Expectations. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2013; 13(3):1426-1430. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017701.pdf> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)
34. Soltani M.A.T., Neia K.R., Ahadi H., Moradi A.R. Structural Relationship between Hope with Attachment Style, Life Regard, Social Support, Self-Efficacy and Mastery Goal Orientation in Students. *Journal of Research in Psychological Health*. 2013; 7(1):1-10. Available: <http://rph.khu.ac.ir/article-1-1687-en.html> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)
35. Taylor K.M., Betz N.E. Applications of Self-Efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*. 1983; 22(1):63-81. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
36. Parker S.K., Bindl U. K., Strauss K. Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation. *Journal of Management*. 2010; 36(4):827-856. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0149206310363732>
37. Bandura A., Pastorelli C., Barbaranelli C., Caprara G.V. Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999; 76(2):258-269. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>
38. Betz N.E., Hackett G. Applications of Self-Efficacy Theory to the Career Assessment of Women. *Journal of Career Assessment*. 1997; 5(4):383-402. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/106907279700500402>
39. Bartley D.F., Robitschek C. Career Exploration: A Multivariate Analysis of Predictors. *Journal of Vocational Behavior*. 2000; 56(1):63-81. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708>
40. Wang J.H., Chen Y.T., Hsu M.H. A Case Study on Psychological Capital and Teaching Effectiveness in Elementary Schools. *IACSIT International Journal of Engineering and Technology*. 2014; 6(4):331-337. Available at: <http://ijetch.org/papers/722-C015.pdf> (accessed 15.08.2021). (In Eng.)
41. Ray E.B., Miller K.I. Social Support, Home/Work Stress, and Burnout: Who Can Help? *The Journal of Applied Behavioral Science*. 1994; 30(3):357-373. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0021886394303007>
42. Betz N.E., Klein K.L., Taylor K.M. Evaluation of a Short Form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*. 1996; 4(1):47-57. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
43. Savickas M.L., Porfeli E.J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behavior*. 2012; 80(3):661-673. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

44. Wheaton B., Muthen B., Alwin D.F., Summers G. Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*. 1977; 8:84-136. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2307/270754>

45. Lo Presti A., Pace F., Mondo M., Nota L. et al. An Examination of the Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*. 2013; 21(2):337-347. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1069072712471506>

Submitted 06.09.2021; approved after reviewing 08.12.2021; accepted for publication 15.12.2021.
Поступила 06.09.2021; одобрена после рецензирования 08.12.2021; принята к публикации 15.12.2021.

About the authors:

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

Yogiana Mulyani, Senior Lecturers of Tourism & Hospitality, Balikpapan State Polytechnic (KM.8 Soekarno Hatta St., Balikpapan City 76127, Indonesia), MM.Par (Tourism), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8525-3637>, Scopus ID: **57200123165**, yogiana.mulyani@poltekba.ac.id

Ria Setyawati, Lecturer, Balikpapan State Polytechnic (KM.8 Soekarno Hatta St., Balikpapan City 76127, Indonesia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2112-2640>, ria.setyawati@poltekba.ac.id

Nur Kholifah, Lecturer, Yogyakarta State University (No.1 Jl. Colombo, Yogyakarta 55281, Indonesia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3775-6461>, Scopus ID: **57200557180**, nur.kholifah@uny.ac.id

Contribution of the authors:

T. Mahfud – study framework development; instrument development; data analysis; manuscript submitting.

Y. Mulyani – data analysis; manuscript writing.

R. Setyawati – data collection and visualization/presentation of data in the text.

N. Kholifah – data collection and evidence; data input; typing; correction; edition.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Махфуд Туатул, доцент Баликпапанского государственного политехнического института (76127, Индонезия, г. Баликпапан, ул. Соэкрано-Хатта, КМ. 8), доктор педагогики, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, Scopus ID: **57200122329**, Researcher ID: **Q-2305-2017**, tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Муляни Югьяна, старший преподаватель туризма и гостеприимства Баликпапанского государственного политехнического института (76127, Индонезия, г. Баликпапан, ул. Соэкрано-Хатта, КМ. 8), магистр (туризма), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8525-3637>, Scopus ID: **57200123165**, yogiana.mulyani@poltekba.ac.id

Сетьявати Риа, преподаватель Баликпапанского государственного политехнического института (76127, Индонезия, г. Баликпапан, ул. Соэкрано-Хатта, КМ. 8), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2112-2640>, ria.setyawati@poltekba.ac.id

Холифах Нур, преподаватель Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо, № 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3775-6461>, Scopus ID: **57200557180**, nur.kholifah@uny.ac.id

Заявленный вклад авторов:

T. Махфуд – разработка плана исследования и инструментария; анализ данных; подача рукописи.

Y. Муляни – анализ данных; написание рукописи.

R. Сетьявати – сбор данных и визуализация/представление данных в тексте.

N. Холифах – сбор и доказательство данных; ввод данных; набор текста; доработка статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Chinese Students' Beliefs about English Language and Their L2 Motivation

H. Gu, L. Nikitina*, J. Kaur

University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia,

* [larisa\[at\]um.edu.my](mailto:larisa[at]um.edu.my)

Abstract

Introduction. This study adopts a Global Englishes perspective to examine dimensions within beliefs about English language held by Mainland Chinese university students. It also assesses whether and how these beliefs impact the students' motivation to learn English (L2 motivation).

Materials and Methods. A questionnaire survey was conducted among 460 students learning English as a Foreign Language at a large public university in Mainland China. The questionnaire contained 28 items to assess the students' language beliefs and their L2 motivation. One section of the questionnaire gathered demographic information about the respondents. The research instrument was approved by the University's Research Ethics Committee. Exploratory factor analysis and multiple regression analysis were performed to analyze the data.

Results. The Exploratory factor analysis identified four distinct dimensions within the language learners' beliefs, namely, Beliefs about Standard English, Beliefs about Global Englishes, Beliefs about English language education and Beliefs about China English. Three dimensions were identified within the students' L2 motivation, namely, International posture, Integrative orientation and Instrumental orientation. The ensuing regression analysis detected positive and statistically significant relationships between some dimensions in the language beliefs and L2 motivation. Particularly, Beliefs about English language education were found to have the strongest impact on L2 motivation.

Discussion and Conclusion. The findings from the exploratory factor analysis support the views that language-related beliefs have distinct dimensions. They also give empirical evidence to the validity of the Global Englishes notion. From a language teaching perspective, the findings highlight the need to adopt GE-oriented pedagogies.

Keywords: beliefs about English language, language learning motivation, Global Englishes, Mainland Chinese students, English language education, higher education

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Gu H., Nikitina L., Kaur J. Chinese Students' Beliefs about English Language and Their L2 Motivation. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):42-54. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.042-054>



Оригинальная статья

Представления о статусе английского языка и академическая мотивация среди китайских студентов

Х. Гу, Л. Никитина*, Д. Каур

Университет Малайя, г. Куала-Лумпур, Малайзия,

* larisa[at]um.edu.my

Аннотация

Введение. Статус английского языка как инструмента международного общения нашел отражение в сравнительно новом термине «глобальный английский». Существуют разные точки зрения относительно легитимности этого термина. Цель статьи – представить результаты исследования о восприятии китайскими студентами статуса английского языка как глобального и влиянии этих представлений на академическую мотивацию студентов.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 460 студентов, обучающихся по профилю «Английский язык как иностранный» в одном из китайских университетов. Для сбора данных авторы использовали специально разработанный опросник, который содержал несколько параметров, относящихся к восприятию статуса английского языка и академической мотивации. Студенты оценивали каждый из пунктов опросника по 5-балльной шкале. Статистический метод анализа данных включал разведочный факторный анализ и множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования. Разведочный факторный анализ обнаружил четыре фактора (скрытых переменных) в восприятии статуса английского языка и три фактора (скрытых переменных) в академической мотивации студентов. Последующий множественный регрессионный анализ выявил положительные и статистически значимые корреляции между рядом скрытых переменных. Например, переменная «Представления об обучении английскому языку» оказывала значительное статистическое влияние на каждую из трех параметров академической мотивации.

Обсуждение и заключение. Результаты статистических анализов в данном исследовании подтверждают ранние эмпирически основанные заключения, что представления о языке и его статусе состоят из отдельных самостоятельных компонентов. Также результаты факторного анализа указывают на валидность концепции «глобальный английский». С практической точки зрения материалы статьи подчеркивают необходимость интеграции концепции «глобальный английский» в процессы преподавания и изучения английского языка. Сделанные авторами выводы вносят вклад в дальнейшее развитие практики обучения английскому языку в контексте «глобального английского».

Ключевые слова: представления о статусе английского языка, академическая мотивация, глобальный английский, студенты китайских вузов, обучение английскому языку, высшее образование

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гу Х., Никитина Л., Каур Д. Представления о статусе английского языка и академическая мотивация среди китайских студентов // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 42–54. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.042-054>

Introduction

People learn English not only in order to communicate with native speakers of the language but, more importantly, to acquire ability to communicate with people from all over the world. Currently, as He [1] noted, non-native speakers of English outnumber those for whom English is a mother tongue. As a result, English is being acquired by its native and non-native speakers in diverse ways [2], which gives rise to many varieties of English and a new

sociolinguistic phenomenon known as Global Englishes [3]. The term ‘Global Englishes’ has been defined as “the metamorphosis of English across borders in today’s globalized world” [4, p. 385].

The reality of English becoming a global language has exponentially increased the number and variety of stakeholders, both in academia and outside of it. In the academic circles, there have been calls for more active collaborations between scholars from various fields of linguistics. These calls are



especially pertinent in view that the theories that have been dominant over decades do not capture the present-day sociolinguistic realities [5; 6].

As Rose noted, the fact that English has become a global language would inevitably impact many aspects of English language education, including the classroom proceedings, and generate a tremendous scope of issues that need to be explored¹. Jenkins pointed out the need to raise the awareness about the Global Englishes (GE) phenomenon among English language teachers and learners [7]. However, as Fang and Ren observed, “awareness of Global Englishes (GE) is generally lacking in ELT practices” [4, p. 384]. The situation might be changing as, increasingly, the focus of attention has been shifting to the perceptions and attitudes of learners of English in various geographical and educational contexts, including Mainland China [8]. This is an encouraging trend particularly in view of a mismatch between native English oriented curricula and the language learners’ need to use English to communicate with people all over the world in various spheres of human activities. As Fang and Ren proposed, “a GE-oriented pedagogy focuses on the authentic use of English in international situations” instead of promoting a native-oriented use of English [4, p. 385].

Among Asian countries, China is renowned for its people’s enthusiasm for learning English. In fact, China has the largest population of English language learners in the world [9]. This highlights the importance of understanding the aspirations of these learners as well as their views of the way English is – or should be – taught and learned. This also aligns with the call for English language educators to gain a deeper understanding of their students’ attitudes and needs², as well as their linguistic resources, in order to adopt a more fluid perspective on the ways the language is taught [10].

Against such a background, this study aims to gain Mainland Chinese language learners’

perspectives on, their beliefs about and motivations for learning English in the context of English as a global language. This study raises the following research questions:

1. What are the dimensions in Chinese EFL learners’ beliefs about English language?

2. What are the language learners’ motivational orientations?

3. To what extent do the language learners’ beliefs about English language influence their L2 motivation?

The next section offers a brief overview of studies that have included in their research framework the current study’s main constructs of interest.

Literature Review

L2 research on language learners’ beliefs.

As is the case with most psychological constructs, beliefs are an elusive concept that has been defined in several ways. As Pajares noted, beliefs “travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few” [11, p. 309]. This succinct excerpt highlights the fact that psychological constructs and processes are entangled and enmeshed [12].

In the current study, *beliefs* are recognized as a complex construct where other related constructs, such as perceptions, opinions, attitudes and ideologies, converge. This study also recognizes that exploring beliefs that language learners hold would permit making some inferences regarding their “predisposition to action” [11, p. 318]. In other words, we acknowledge that beliefs have power to motivate people, including language learners, to act in certain ways.

In SLA research, beliefs about language learning held by students and their

¹ Rose H. Researching English as an International Language. In: Barkhuizen G. (ed). *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*. Routledge; 2019. p. 131-136. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429461347-22/researching-english-international-language-heath-rose> (accessed 20.08.2021). (In Eng.)

² Pennycook A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Routledge; 2017. (In Eng.)

teachers is a thriving and prominent research topic. As far back as the 1980s, Horwitz introduced the “Beliefs about the Language Learning Inventory (BALLI)” and posited that there exist five major dimensions within beliefs that people hold about language learning³. Since then, the structure and dimensions of these beliefs have been assessed in numerous studies done in various geographical and educational contexts. Many of these studies used exploratory factor analysis (EFA) [13–15] and they were able to support validity of the dimensional structure proposed by Horwitz.

Besides this research direction, scholars have explored several other pertinent aspects, such as the influence of gender on the students’ beliefs about language learning [16], the interplay between these beliefs and language learning anxiety [17] and, more recently, the role of these beliefs in language maintenance and shift [18]. As our search of literature has revealed, gradually, the scope of the beliefs has expanded to incorporate other dimensions. Among them are the language learners’ views regarding using English for international communication and the role of cultural dimensions in forming these beliefs [18–20]. These developments indicate researchers’ continuous fascination with and interest in this topic [21; 22]. This could be due to the fact that the contents of beliefs about language and language learning tend to fluctuate and change over time and across educational and cultural contexts.

Furthermore, in the research fields of English as a Lingua Franca, World Englishes and Global Englishes (GE) explorations focusing on the beliefs, perspectives and opinions held by language learners retain a prominent position⁴. A considerable number of such studies has been done among Mainland Chinese learners of English [1; 21; 23]. For example, He conducted a survey on Chinese students’ and teachers’ attitudes towards China English and World Englishes

and found that the respondents held positive beliefs about Standard English and attached great importance to learning it [1]. A study by Pan and Block explored Chinese EFL learners’ and their teachers’ beliefs pertaining to (1) the status of English in China, (2) the students’ motivations for learning English and (3) the teaching and learning of English [24]. The findings revealed that the students attached great importance to mastering the English language. At the same time, the students were dissatisfied with the status of English language education in China, especially its exam-oriented nature which did not meet their needs and aspirations for using the language as a tool for communication with a variety of people.

Some scholars explored changes in Mainland Chinese students’ language ideologies and beliefs. These researchers noted a shift from the previously predominant preferences for acquiring Standard English to a growing aspiration to learn English for communicating with people from all over the world [21; 24]. As He and Li reported, increasingly, learners of English in China believe that it is important to learn English in order to be able to communicate in various EFL settings, and not for the purpose of acquiring lexico-grammatical accuracy of Standard English [21]. Lu and Buripakdi, who explored language learners’ beliefs in the context of Global English, included in their study such aspects as (1) beliefs about the importance of English, (2) perceptions of English speakers and their cultures, (3) beliefs about English speaking in international communication, (4) attitudes toward varieties of English and (5) beliefs about the effects of a GE-informed pedagogy [19]. The researchers discovered that a GE-informed pedagogy had not only enhanced the students’ awareness of GE but also boosted their self-confidence as learners and users of the language [19]. Despite these promising developments, researchers acknowledge

³ Horwitz E. Surveying Student Beliefs about Language Learning. In: Wenden A., Rubin J. (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall; 1987. p. 119-132. (In Eng.)

⁴ Fang F. (Gabriel). *Re-positioning Accent Attitude in the Global Englishes Paradigm: A Critical Phenomenological Case Study in the Chinese Context*. London: Routledge; 2019. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351061308/re-positioning-accent-attitude-global-englishes-paradigm-fan-gabriel-fang> (accessed 20.08.2021). (In Eng.)



the complexities, challenges and difficulties faced by English language educators [22], particularly in their efforts to promote awareness of the global use of English among their students [23].

In sum, scholars, researchers and educators recognize the reality of English becoming a global language [9; 19]. Considerable efforts have been devoted to promoting more enlightened perspectives among English language educators and their students on the status of English and various ways the language can be taught and learned⁵ [21–23]. It should be noted that English language learners around the world are major stakeholders in language education policies devised by policy-makers in their countries. Their views and opinions need to be sought and considered, especially in the context of the English language classroom where the actual teaching and learning take place. The current study aims to address this need.

L2 Motivation and language learners' beliefs. Motivation, which is a psychological construct pertaining to people's intentions and goals for actions, has been linked in SLA research to a variety of social psychological aspects of learning an additional language, including language learners' attitudes and beliefs⁶ [12; 25]. Research in general psychology recognizes an individual person's pursuit of goals as a motivational 'orientation' and as one of the crucial components of a motivated behaviour [26]. To concur, Gardner⁷ distinguished two main goals for learning an additional language – integrative orientation and instrumental orientation. The originally proposed conceptualization

of integrative orientation has experienced some transformations. Currently, it pertains to a language learner's aspirations to learn a new language in order to get a better knowledge and understanding of the target language community and cultures [12; 27]. The conceptualization of instrumental orientation remains largely unchanged; it concerns practical or utilitarian intentions to master an L2, including getting higher grades and better job opportunities.

Similar to the explorations of language learners' beliefs, research on L2 motivation has expanded in scope. It has been recognized that language learners may want to learn an additional language in order to be associated with a cosmopolitan world and to acquire a global world identity⁸. In view of this understanding, Yashima [28] proposed to incorporate a new dimension, namely, 'international posture', into conceptualizations of L2 motivation. This dimension pertains to learning a new language with the goals to make friends with people from other countries, to work, to live or to do business abroad. These theoretical developments align well with the need uncovered in empirical studies [19–21] to expand the conceptualization of L2 motivation in the framework of Global Englishes.

A number of studies have linked L2 motivation and students' beliefs about language learning [29; 30]. In one such study Fang reported that the respondents had expressed a strong preference for acquiring Standard English; these learners' main goal or motivation was to get access to the realm of native speakers of English⁹. In a similar

⁵ Jenkins J. English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy. London: Routledge; 2013. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203798157/english-lingua-franca-international-university-jennifer-jenkins> (accessed 20.08.2021). (In Eng.); Seidhofer B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press; 2011. (In Eng.)

⁶ Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers; 1972. (In Eng.)

⁷ Gardner R.C. Motivation and Second Language Acquisition: The Socioeducational Model. New York: Peter Lang Publishing; 2010. (In Eng.)

⁸ Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. New York: Routledge; 2005. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410613349/psychology-language-learner-zolt%C3%A1n-d%C3%B6rnyei> (accessed 20.08.2021). (In Eng.); Yashima T. International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In: Dörnyei Z., Ushioda E. (eds). Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters; 2009. p. 144-163. Available at: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691293-008/html> (accessed 20.08.2021). (In Eng.)

⁹ Fang F. (Gabriel). Re-positioning Accent Attitude in the Global Englishes Paradigm: A Critical Phenomenological Case Study in the Chinese Context. (In Eng.)

way, Zheng noted that language learners in China preferred to learn Standard English; moreover, they felt compelled to form a vision of the future L2 self as a native-like speaker of English [30]. Despite this growing body of literature there remain some conspicuous research gaps. For example, there is a lack of studies within the GE framework that examined language learners' beliefs, their L2 motivation and the link between the two constructs. The present study addresses this gap.

This study acknowledges the status of English as a global language. It also recognizes that, for many language learners, developing an international outlook and ability to communicate effectively with speakers of English from various corners of the world are important goals of learning English [21; 24; 31]. To reflect this stance, the international posture dimension is included in the present study's analysis of L2 motivation. Some researchers have proposed that the international posture dimension would be a more fruitful alternative to the notion of integrative orientation¹⁰ [29]; however, there are opposing views as well [27]. The present study includes integrative orientation among its research variables. It defines integrative orientation as a language learner's intent to become associated with the native speakers of English. In other words integrative orientation is targeted toward communities of speakers within 'the inner circle' of English, while the international posture dimension aligns with the realm of Global Englishes.

Materials and Methods

Research instrument. A survey was conducted to collect data; the research instrument contained 28 items on language beliefs and L2 motivation. Each item was followed by a 5-point Likert-types scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". Four measures that assessed the language learning beliefs were as follows:

1. Beliefs about Standard English; they examined the learners' opinions regarding

native-like norms of speaking English (Items #5, 11, 13, 14, 17). Examining these beliefs helped to assess the students' language ideologies.

2. Beliefs about Global Englishes; they examined the students' awareness of the concept of GE, which also concerned the existence of varieties of English (Items #1, 2, 3, 4).

3. Beliefs about English language education (Items #9, 10, 12, 15, 18); these items assessed the language learners' opinions about English language education in China.

4. Beliefs about China English (Items #6, 7, 8).

The measures of L2 motivation were as follows:

1. International posture (items #20, 22, 23, 26); this measure assessed the language learners' intention to learn English in order to have intercultural communication with, and to participate in, international activities with various communities around the world.

2. Instrumental orientation (items #24, 25, 27, 28); it assessed the students' desire to gain some practical advantages from their knowledge of English.

3. Integrative orientation (items #19, 21); the items in this measure assessed the language learners' intent to imitate or become associated with native speakers of English.

The questionnaire also gathered demographic information about the respondents. The research instrument received approval from the University's Research Ethics Committee. A pilot study was conducted with 20 English language majors and no major problems were identified with the instrument.

Participants. The participants in the main study were 460 (N = 460) students. Purposive sampling was adopted: all respondents majored in English as a Foreign Language at a university in North China. The majority (n = 426 or 92.6%) were female students, which reflects the gender ratio in English as a Foreign Language programs in China [32]. The respondents' age was between 18 and 24 years old (Mean = 20.31; SD = 1.62).

¹⁰ Geoghegan L. International Posture, Motivation and Identity in Study Abroad. In: Pérez Vidal C., López-Serrano S., Ament J., Thomas-Wilhelm D.J. (eds). Learning Context Effects: Study Abroad, Formal Instruction and International Immersion Classrooms. Language Science Press; 2018. p. 215-253. Available at: <https://langsci-press.org/catalog/book/180> (accessed 20.08.2021). (In Eng.)



Data collection. Due to restrictions imposed by the Covid-19 pandemic, the data collection for the pilot and the main study was done online using a professional data collection platform, *Wenjuanxing*. Participation in this study was voluntary. Necessary efforts were made to ensure that every student who wished to take part in the study could access the instrument. It took between 15 to 20 minutes for the students to complete the questionnaire.

Data analysis. Firstly, exploratory factor analysis (EFA) was performed to identify latent dimensions in the language learners' beliefs and L2 motivation. The EFA was performed using principal components extraction and varimax rotation. Only the items with loading above 0.4 were retained for further analysis. Construct reliability was established by checking each factor's Cronbach's alpha value. It should be noted that it is not necessary to assess Cronbach's alpha for individually held beliefs [11]; however, for greater clarity and accountability this study reports these values.

Secondly, multiple regression analysis assessed the impact of language belief on L2 motivation. Prior to performing the statistical

analyses, assumptions for each statistical test were checked. SPSS 22.0 software was used to perform the tests.

Results

Dimensions in the language learners' beliefs. The EFA was found to be appropriate to analyze the data on the beliefs held by language learners. The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was established (.689) and the Bartlett's test of sphericity was performed ($\chi^2 = 1400.907$; $p < .01$).

To answer Research Question 1 (“What are the dimensions in Chinese EFL learners' beliefs about English language?”) the EFA identified five dimensions (see Table 1), which accounted for 46% of the variance. As it is often the case in studies performing the EFA, some items would load in a different from the originally assigned dimension. In the current study the item in question was “The English education I receive meets my expectations and needs”. Upon a thorough examination of the conceptual meaning of the factors, only factors 1, 2, 3 and 4 were retained. They accounted for 38.2% of the variance.

Table 1. Dimensions in the beliefs about English language

Items	Component				
	1	2	3	4	5
	2	3	4	5	6
11. Good English language instruction should focus on preparing students to use only American or British English	.741				
5. The true owners of English language are from English-speaking countries (e.g., North America, the United Kingdom, Australia, New Zealand)	.657				
17. I feel that non-native spoken English is inferior to native spoken English	.627				
14. China English should be avoided because it is incorrect	.620				
13. English varieties, such as British and American English, are more correct than English varieties such as Indian English, Singapore English or China English	.593				
2. I have heard the phrase “China English”		.790			
3. I have heard the word “Chinglish”		.695			
4. There are varieties of English around the world		.567			
1. I have heard the phrase “Global Englishes”		.484			
9. Teachers who are native speakers of English should teach in my university			.667		
12. Good English language education should prepare students to communicate with people from all around the world			.648		

End of table 1

	1	2	3	4	5	6
10. My learning target is to speak English with an accent of a native speaker				.574		
15. The current English education in schools and universities in China is exam oriented				.566		
18. English language programs should provide students more exposure to different varieties of English				.558		
7. Only China English can properly express ideas that are specific to Chinese culture				.752		
8. Students should learn about the special characteristics of China English				.741		
6. It is fine to speak English with a Chinese accent as long as this does not impede communication				.580		
16. The English education I receive meets my expectations and needs						.794
Cronbach's α		0.608	0.578	0.764	0.672	–

Next, each factor's contents were examined. It was found that Factor 1 mostly contained the items pertaining to the beliefs about 'correct', 'legitimate' and 'superior' variants of English. Therefore, the factor was labeled as Beliefs about Standard English. The composition of Factor 2 reflected the students' awareness of the existence of different varieties of English. Therefore, this factor was labeled Beliefs about Global Englishes. The five items forming Factor 3 concerned, for the most part, beliefs about the ways to provide English language education in China. Accordingly, this factor was named Beliefs about English language education. Finally, the items forming Factor 4 pertained to the participants' beliefs about China English. This factor was named Beliefs about China English. Each

factor formed a relevant variable for the ensuing regression analysis.

Dimensions in the language learners' L2 motivation. Suitability of the EFA procedure to assess dimensions within L2 motivation was established: the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was meritorious (.894) and the Bartlett's test of sphericity yielded adequate results ($\chi^2 = 2976.628$; $p < .01$). Therefore, we proceeded to perform the EFA to answer Research Question 2 ("What are the language learners' motivational orientations?").

Three dimensions within L2 motivation were formed during the EFA (see Table 2); they accounted for 75.79% of the variance. An appropriate label was assigned to each dimension upon examining its contents and establishing its conceptual meaning.

Table 2. Dimensions in students L2 Motivation

Items	Component		
	1	2	3
20. I learn English in order to know about various cultures and communities in the world	.848		
22. I learn English in order to communicate with people from various countries in the world	.813		
23. I learn English in order to participate in the activities of various cultural groups	.795		
26. I learn English in order to be more modern, international and connected with the world	.794		
28. I learn English in order to pass English exams with a good result		.863	
24. I learn English in order to get a higher-paying job		.776	
25. I learn English in order to have a better life		.636	
27. I learn English in order to give an impression of a well-educated person		.552	
19. I learn English with an aim to sound like a native English speaker one day			.873
21. I learn English mainly in order to communicate with native English speakers			.652
Cronbach's α	0.823	0.715	0.500

To be more specific, Factor 1, for the most part, contained items pertaining to international posture or the students' willingness and interest to be engaged in intercultural communications and participate in international activities involving various communities around the world. Factor 1 was, therefore, labeled International Posture.

The four items forming Factor 2 reflected the instrumental orientation of the language learners, including their desire to achieve higher grades, gain a high-paying job and have good life style. This factor was named "Instrumental Orientation". Factor 3 contained two items that pertained to the language learners' desire to communicate with native speakers of English and be associated with them by having a native-like accent. This factor could be considered as reflecting the integrative orientation for learning English. Therefore Factor 3 is labeled Integrative Orientation. Each factor formed an L2 motivation variable in the regression analysis.

Relationships between the language learners' beliefs and L2 motivation. A check of underlying assumptions of the regression analysis, including checking the diagnostic graphs and testing residual normality, homoscedasticity, linearity, multicollinearity and autocorrelation, indicated that the assumptions were met. Therefore, we proceeded to performing the multiple regression analysis to answer Research Question 3 ("To what extent do the language learners' beliefs about English language influence their L2 motivation?").

The variables included in the regression analysis were formed based on the findings from the EFA. To be more specific, the dependent variable was the language learners' L2 motivation; it consisted of three components, namely, International Posture, Instrumental Orientation and Integrative Orientation. The independent variables were the language learners' Beliefs about Global Englishes, Beliefs about China English, Beliefs about Standard English, and Beliefs about English language education. As can be seen from Table 3, the findings indicated that some dimensions in the students' language beliefs had a positive and statistically significant impact on their L2 motivation.

To be more specific, Beliefs about Standard English had a positive and statistically significant impact on integrative orientation ($\beta = 0.189$; t -statistic = 4.205; $R^2 = 0.104$; $p < .01$). Beliefs about English Language Education had a positive and statistically significant effect on all three dimensions within L2 motivation. The impact of these beliefs was the strongest on International Posture ($\beta = 0.419$; t -statistic = 9.259; $R^2 = 0.198$; $p < .01$); it was only marginally weaker on Instrumental Orientation ($\beta = 0.399$; t -statistic = 8.741; $R^2 = 0.187$; $p < .01$) but considerably weaker on Integrative Orientation ($\beta = 0.232$; t -statistic = 4.845; $R^2 = 0.104$; $p < .01$). At the same time, Beliefs about Global Englishes as well as Beliefs about China English did not have statistically significant influence on any dimension within L2 motivation. These findings are discussed in the next section.

Table 3. Summary of the findings from multiple regression

Independent variables	Dependent variable (L2 Motivation)					
	Integrative Orientation		Instrumental Orientation		International Posture	
	β	t	β	t	β	t
(Constant)	–	6.419**	–	7.060**	–	8.547**
Beliefs about Global Englishes	.045	.936	.002	.051	.069	1.513
Beliefs about Standard English	.189	4.205**	.112	2.602	–.025	–.580
Belief about China English	–.093	–2.051	.051	1.170	–.038	–.892
Belief about English Language Education	.232	4.845**	.399	8.741**	.419	9.259**
R^2	.104		.187		.198	

Note: ** indicates significance at the 1% level; β is standardized regression coefficient; t is t -statistic; R^2 is the coefficient of determination.

Discussion and Conclusion

The first research question concerned the dimensions formed within the Mainland Chinese students' beliefs about the English language. The EFA identified four such dimensions, namely, Beliefs about Standard English, Beliefs about Global Englishes, Beliefs about English Language Education and Beliefs about China English. These findings provide empirical support to the proposition that language beliefs are systematic and that they can be separated into clear, interpretable and independent dimensions¹¹ [14; 15; 20]. Notably, the students had a well-defined set of beliefs about English language education or how the teaching of English should be done.

The current study intended to explore the Mainland Chinese English language learners' beliefs in the context of English as a global language. The findings are comparable with the earlier studies that adopted a similar perspective¹² [10; 19]. For example, in line with the findings reported by Pan and Block [24], the items pertaining to English language education in our study were grouped into one distinct dimension. The present study also found that the students held distinct beliefs about China English and Global Englishes, which could be insightful for English language educators. Some comparisons can be drawn between the current study and Lu and Buripakdi's findings concerning the 'ownership' of English [19]. For example, the EFA in this study placed the items regarding the 'ownership' of English into the Beliefs about Standard English dimension. Similarly, in Lu and Buripakdi's study, the category "English speakers and their cultures" was linked to speakers of Standard English varieties.

Regarding Research Question 2, the EFA uncovered three dimensions within L2 motivation, namely, International Posture; Integrative Orientation and Instrumental Orientation. Notably, the current study has provided additional empirical evidence to

the existence of the 'international posture' dimension proposed by Yashima¹³ [28]. This result aligns with the earlier studies done in the context of Mainland China, such as He and Li's study [21] where the students considered that it was important to learn English to be able to communicate with people from all over the world. We also found that integrative and instrumental orientations were distinct and still relevant dimensions within L2 motivation. Research Question 3 addressed the relationships between the language learners' belief and their L2 motivation. As the findings from the regression analysis indicate, Beliefs about English Language Education had a positive, strong and statistically significant impact on each and every dimension of the students' L2 motivation. Also, Beliefs about Standard English had a positive and statistically significant influence on the language learners' integrative orientation.

These results give empirical support to the propositions advanced in some earlier studies. For example, Fang maintained that language learners' beliefs about Standard English would have some impact on their L2 motivation and promote integratively-oriented learning aspirations¹⁴. The findings that the students' Beliefs about English Language Education had a statistically significant influence of their L2 motivational orientations highlighted the importance to consider and carefully plan the ways in which English language instruction is implemented. This finding is in line with some earlier studies [22–24]. A comparatively strong impact of the students' Beliefs about English Language Education on the instrumental orientation and the international posture dimensions within the L2 motivation points to the practical aspirations of the Mainland Chinese EFL learners and underscores their desire to master English in order to communicate with the global community, which aligns with the findings reported in the previous studies [21; 22; 24].

¹¹ Horwitz E. Surveying Student Beliefs about Language Learning. (In Eng.)

¹² Jenkins J. English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy. (In Eng.)

¹³ Yashima T. International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. (In Eng.)

¹⁴ Fang F. (Gabriel). Re-positioning Accent Attitude in the Global Englishes Paradigm: A Critical Phenomenological Case Study in the Chinese Context. (In Eng.)



The current study has examined the structure of beliefs about English language held by Mainland Chinese university students and assessed the relationships between these beliefs and the students' L2 motivation. It adopted a Global Englishes perspective, which is still rarely done by researchers in the field, with a hope to bring some additional insights into the nature of language learners' beliefs and their L2 motivation. The findings from the EFA offered empirical support to the validity of the notion of Global Englishes.

The results of the regression analysis indicated the presence of links between the language learners' beliefs and their motivation to learn English. Notably, the students' beliefs about English language education were found to have positive and statistically significant relationships with each dimension of L2 motivation.

The current study has some limitations. Firstly, the participants were students in a Chinese university, therefore the results might not be readily generalizable to English language learners in other parts of the world. Secondly, although the proposition concerning the existence of links between language beliefs and L2 motivation was supported by the statistical analysis, the variables in this study were necessarily limited. To address this limitation, future studies among Mainland

Chinese language learners might want to include additional attitudinal and motivational dimensions. Despite these limitations, the findings of this study have some theoretical and pedagogical implications. From a theoretical perspective, the results attested to the validity of the notion of Global Englishes, a perspective that is still rarely adopted by researchers and language educators.

An implication for pedagogical practice that could be drawn from this study is that English language educators in China need to raise their own as well as their students' awareness of the diversity of World Englishes spoken in various corners of the world. This diversity is getting recognition as the 'Global Englishes' sociolinguistic phenomenon. Language educators may want to convey the point to their students that, in the Global Englishes context, China English is a legitimate variety of the English language. While promoting this awareness, the language learners would also need to get more exposure to various types of English that they might encounter when communicating with people from different parts of the world and with those for whom English is not a native language. These efforts might not only expand the horizons of the students' linguistic and cultural knowledge but also enhance their confidence as speakers or users of English.

REFERENCES

1. He D. University Students' and Teachers' Perceptions of China English and World Englishes: Language Attitudes and Pedagogic Implications. *The Asian Journal of Applied Linguistics*. 2015; 2(2):65-76. Available at: <https://fass.ubd.edu.bn/staff/docs/PH/He-2015.pdf> (accessed 08.03.2021). (In Eng.)
2. Galloway N., Rose H. Incorporating Global Englishes into the ELT Classroom. *ELT Journal*. 2018; 72(1):3-14. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccx010>
3. Galloway N. Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the Gap between Theory and Practice in a Japanese Context. *System*. 2013; 41(3):786-803. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.019>
4. Fang F. (Gabriel), Ren W. Developing Students' Awareness of Global Englishes. *ELT Journal*. 2018; 72(4):384-394. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccy012>
5. Cook V. Where Is the Native Speaker Now? *TESOL Quarterly*. 2016; 50(1):186-189. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.286>
6. Ortega L. Ontologies of Language, Second Language Acquisition, and World Englishes. *World Englishes*. 2018; 37(1):64-79. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/weng.12303>
7. Jenkins J. English as a Lingua Franca from the Classroom to the Classroom. *ELT Journal*. 2012; 66(4):486-494. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs040>
8. Zhang Y., Du X. Chinese University Students' and Teachers' Perceptions of and Attitudes towards ELF. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 2018; 22(2):1-25. (In Korean, abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25256/PAAL.22.2.1>

9. Crystal D. Two Thousand Million? *English Today*. 2008; 24(1):3-6. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1017/S0266078408000023>
10. Pan H., Liu C., Fang F., Elyas T. "How Is My English?": Chinese University Students' Attitudes Toward China English and Their Identity Construction. *SAGE Open*; 2021; 11(3). (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/21582440211038271>
11. Pajares M. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 1992; 62(3):307-332. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
12. Nikitina L. Do Country Stereotypes Influence Language Learning Motivation? A Study among Foreign Language Learners in Malaysia. *Moderna Språk*. 2019; 113(1):58-79. Available at: <https://ojs.uu.se/index.php/modernasprak/article/view/4675/3664> (accessed 12.02.2021). (In Eng.)
13. Aziz F., Quraishi U. An Insight into Secondary School Students' Beliefs Regarding Learning English Language. *Cogent Education*. 2017; 4(1). (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1278835>
14. Nikitina L., Furuoka F. Re-examining Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2006; 3(2):209-219. Available at: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v3n22006/nikitina.pdf> (accessed 12.02.2021). (In Eng.)
15. Yang N. The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*. 1999; 27(4):515-535. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)
16. Al Bataineh K.B. English Language Learning Beliefs of Jordanian Students: The Effect of Gender. *International Journal of English Linguistics*. 2019; 9(2):219-228. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p219>
17. Aslan E., Thompson A.S. The Interplay between Learner Beliefs and Foreign Language Anxiety: Insights from the Turkish EFL Context. *Language Learning Journal*. 2021; 49(2):189-202. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1540649>
18. Mbakop A.W.N., Ndada A.K. Multilingualism, Beliefs about Language, and Language Use in the Family. *International Journal of Multilingualism*. 2021; 18(1):128-152. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1678625>
19. Lu H., Buripakdi A. Effects of Global Englishes-Informed Pedagogy in Raising Chinese University Students' Global Englishes Awareness. *PASAA*. 2020; 60:97-133. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259142.pdf> (accessed 09.05.2021). (In Eng.)
20. Fujiwara T. Language Learning Beliefs of Thai EFL University Students: Dimensional Structure and Cultural Variations. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2011; 8(1):87-107. Available at: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v8n12011/fujiwara.pdf> (accessed 25.04.2021). (In Eng.)
21. He D., Li D.C.S. Globalizing ELT Reform in China: A Perspective from the Use of English in the Workplace. *RELC Journal*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/00336882211018499>
22. Liu N., Lin C.-K., Wiley T.G. Learner Views on English and English Language Teaching in China. *International Multilingual Research Journal*. 2016; 10(2):137-157. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1147308>
23. Liu H.G., Zhang X., Fang F. Young English Learners' Attitudes towards China English: Unpacking Their Identity Construction with Implications for Secondary Level Language Education in China. *Asia Pacific Journal of Education*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1908228>
24. Pan L., Block D. English as a "Global Language" in China: An Investigation into Learners' and Teachers' Language Beliefs. *System*. 2011; 39(3):391-402. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.011>
25. Nikitina L. Developments in SLA and L2 Research on Psychological and Emotional Factors: A Bird's-eye View. *Journal of Language and Education*. 2021; 7(3):4-7. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.13345>
26. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000; 55(1):68-78. Available at: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (accessed 25.04.2021). (In Eng.)
27. Gearing N., Roger P. Where's the Vision? Rescuing Integrativeness to Understand the Language Learning Motivation of English-speaking EFL Instructors Living in South Korea. *System*. 2019; 82:122-131. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.008>
28. Yashima T. Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*; 2002; 86(1):54-66. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
29. Sung C.C.M. Learning English as an L2 in the Global Context: Changing English, Changing Motivation. *Changing English: Studies in Culture and Education*. 2013; 20(4):377-387. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/01358684X.2013.855564>



30. Zheng Y. An Inquiry into Chinese Learners' English-Learning Motivational Self-Images: ENL Learner or ELF User? *Journal of English as a Lingua Franca*. 2013; 2(2):341-364. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0018>

31. Liu H., Fang F. (Gabriel). Towards a Global Englishes-Aware National English Curriculum of China. *ELT Journal*. 2022; 76(1):88-98. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab040>

32. Wei Y., Zhai S. Examining Sense of Belonging of English Majors from a Gender Perspective: A Case of Anhui Province. *Journal of Jiamusi University*. 2016; 2:258-261. (In Chi., abstract in Eng.)

Submitted 27.08.2021; approved after reviewing 14.12.2021; accepted for publication 20.12.2021.
Поступила 27.08.2021; одобрена после рецензирования 14.12.2021; принята к публикации 20.12.2021.

About the authors:

Huiyuan Gu, Ph.D. Seeking Student at the Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya (Kuala Lumpur 50603, Malaysia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9769-1623>, [guhuiyuan60\[at\]gmail.com](mailto:guhuiyuan60[at]gmail.com)

Larisa Nikitina, Senior Lecturer at the Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya (Kuala Lumpur 50603, Malaysia), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6061-5360>, **Scopus ID:** 36701867200, **Researcher ID:** H-4481-2012, [larisa\[at\]um.edu.my](mailto:larisa[at]um.edu.my)

Jagdish Kaur, Senior Lecturer at the Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya (Kuala Lumpur 50603, Malaysia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6803-5635>, **Scopus ID:** 36150103400, **Researcher ID:** B-8685-2010, [jagdish\[at\]um.edu.my](mailto:jagdish[at]um.edu.my)

Contribution of the authors:

H. Gu – writing of the first draft of the manuscript; data collection; data analysis.

L. Nikitina – instrument development; writing of the first draft of the manuscript; PhD thesis supervision.

J. Kaur – conceptualization; PhD thesis supervision.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Гу Хэйюан, аспирант факультета языков и лингвистики Университета Малайя (50603, Малайзия, г. Куала-Лумпур), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9769-1623>, [guhuiyuan60\[at\]gmail.com](mailto:guhuiyuan60[at]gmail.com)

Никитина Лариса, старший преподаватель факультета языков и лингвистики Университета Малайя (50603, Малайзия, г. Куала-Лумпур), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6061-5360>, **Scopus ID:** 36701867200, **Researcher ID:** H-4481-2012, [larisa\[at\]um.edu.my](mailto:larisa[at]um.edu.my)

Каур Джагдиш, старший преподаватель факультета языков и лингвистики Университета Малайя (50603, Малайзия, г. Куала-Лумпур), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6803-5635>, **Scopus ID:** 36150103400, **Researcher ID:** B-8685-2010, [jagdish\[at\]um.edu.my](mailto:jagdish[at]um.edu.my)

Заявленный вклад авторов:

Х. Гу – подготовка первоначального варианта рукописи; сбор и анализ данных.

Л. Никитина – разработка опросника; подготовка первоначального варианта рукописи; научное руководство.

Д. Каур – концептуальное развитие научного исследования; научное руководство.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ /
ACADEMIC INTEGRATION**

УДК 378:316.444.5

doi: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.055-071



Original article

**Technology of Multilevel Interuniversity Indicators
as a Factor for Increasing Academic Mobility.
Experience Based on Russian Federal Educational
Standards***A. P. Snegurenko^a, S. S. Zaydullin^a, S. V. Novikova^{a,b,*},
N. L. Valitova^a, E. S. Kremleva^a**^a Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI,
Kazan, Russian Federation**^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation,
*SVNovikova@kai.ru**Abstract*

Introduction. At the present time, more and more students are changing either their field of study or the university in the process of studying. This raises the problem of how to determine whether a student's level of knowledge meets the host institution's criteria. A simple comparison of competencies is not enough. Therefore, the authors propose a new system of comparing existing and required knowledge (competencies) at the new place of study. The purpose of this article is to present the results of research on the development and practical application of specific "competency trees" that allow for the automatic comparison and re-crediting of disciplines.

Materials and Methods. The research is based on the methods of system analysis for weakly formalized problems: the method of expert evaluations and the method of the goal tree. For direct development the method of construction of binary decision trees was used. To evaluate the effectiveness of the developed method, methods of observation and comparison were used.

Results. This article describes the specific steps for creating checklists based on multilevel competency indicator trees. The tables describe the four levels of competency acquisition. Based on the experiments carried out on the use of such tables for retake disciplines when transferring a student from one specialty to another, the following recommendations are made: if it is necessary to obtain a mark of the "Test" type in the Host University, the comparison is made according to the second level indicators; if it is necessary to obtain a mark of the type "Graded test/Test with a grade" in the Host University, the comparison is made according to the third level indicators; if it is necessary to obtain a mark of the "Exam" type in the Host University, the comparison is made according to the indicators of the deepest level for this indicator of the first level. The technique has been successfully tested for moving of a student within Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI between the academic programs Aircraft Engineering and Applied Mathematics and Informatics.

Discussion and Conclusion. The proposed multilevel system of interuniversity indicators will significantly simplify the procedure for transferring subjects for students who are moved from one study program to another at any level – whether within one university, or between different universities of the Russian Federation. The use of an automated system for comparing the level of knowledge of a student when moving from one university to another will not only reduce the time of a student and teachers, but also eliminate the human factor, bias and subjectivity

© Snegurenko A.P., Zaydullin S.S., Novikova S.V., Valitova N.L., Kremleva E.S., 2022

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



in the process of making decisions about transferring, and increase the transparency of this process. All this together will contribute to the development of academic mobility of students, increasing their competitiveness in the labor market and strengthening academic interuniversity relationships both in Russia and abroad.

Keywords: interuniversity indicators, multilevel competences, competence tree, academic mobility, professional competences, educational standards

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Snegurenko A.P., Zaydullin S.S., Novikova S.V., Valitova N.L., Kremleva E.S. Technology of Multilevel Interuniversity Indicators as a Factor for Increasing Academic Mobility. Experience Based on Russian Federal Educational Standards. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):55-71. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.055-071>

Научная статья

**Технология многоуровневых межвузовских индикаторов как фактор повышения академической мобильности.
Внутрироссийский опыт на основе федеральных государственных образовательных стандартов**

А. П. Снегуренко¹, С. С. Зайдуллин¹, С. В. Новикова^{1,2},
Н. Л. Валитова¹, Э. Ш. Кремлева¹*

¹ Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А. Н. Туполева-КАИ, г. Казань, Российская Федерация

² МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация,

* SVNovikova@kai.ru

Аннотация

Введение. В настоящее время в процессе обучения все больше студентов меняют направление подготовки либо вуз. В связи с этим возникает проблема, как определить, соответствует ли уровень знаний студента критериям принимающего вуза. Простого сравнения компетенций бывает явно недостаточно. Поэтому авторы статьи предлагают новую систему сравнения имеющихся и требуемых на новом месте учебы знаний (компетенций). Цель статьи – представить результаты исследования по разработке и применению на практике специфических «деревьев компетенций», позволяющих производить сравнение и пересчет дисциплин автоматически.

Материалы и методы. В основе исследования лежат методы системного анализа для слабоформализуемых проблем: метод экспертных оценок и метод дерева целей. Для непосредственной разработки использован метод построения бинарных деревьев принятия решений. Для оценки эффективности разработанного метода использовались методы наблюдения и сравнения.

Результаты исследования. В статье описаны конкретные шаги по созданию специфических проверочных таблиц на основе многоуровневых деревьев индикаторов компетенций, в которых представлены четыре уровня приобретения компетенций. На основании проведенных экспериментов по использованию таких таблиц для пересдачи дисциплин при переводе студента с одной специальности на другую даются рекомендации. Методика прошла успешную апробацию при переводе студента в рамках Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ между образовательными программами «Самолетостроение» и «Прикладная математика и информатика».

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы будут способствовать развитию академической мобильности студентов, повышению их конкурентоспособности на рынке труда и укреплению академических межвузовских отношений как в Российской Федерации, так и во всем мире.

Ключевые слова: межвузовские индикаторы, многоуровневые компетенции, дерево компетенций, академическая мобильность, профессиональные компетенции, образовательный стандарт

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Технология многоуровневых межвузовских индикаторов как фактор повышения академической мобильности. Внутривузовский опыт на основе федеральных государственных образовательных стандартов / А. П. Снегуренко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 55–71. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.055-071>

Introduction

Academic mobility has become a characteristic feature of modern higher education. The mobility of students from one university to another, both nationally and internationally, is becoming commonplace. This trend, of course, carries many positive aspects, increasing the competitiveness of the students themselves, and providing the dynamically changing needs of the modern labor market¹ [1]. However, this sets new goals and objectives for higher education institutions, which were not relevant before Russia joined the Bologna process [2; 3].

Specialists of higher education know that the same educational programs in different universities are provided at times with a completely different set of studied modules [4; 5]. When moving from one university to another, even at the level of one region and within one study program, a student must, as it is commonly called, “cover the difference in plans” – what means that the student retakes at the host university those disciplines that he/she “has not studied” earlier. At the same time, the content of the module does not make a difference. If the name of the module is not included in the home university curriculum, this automatically requires that the mobile students have to retake this subject at the host university. Also, a student may find himself/herself in a similar situation if he/she substantially changes his/her study area moving to the next cycle of higher education, e.g. the postgraduate program, but some specific competencies have already been mastered by him/her during the undergraduate program [6; 7].

Even within the one university, the process of transition between related subject areas is associated with the need to retake a number of modules, often essentially identical. Let us give a typical example. KNRTU-KAI is a technical university that educates engineers for high-tech industries and the IT industry. In particular, education is underway in such undergraduate programs as Aircraft Engineering (subject area code 24.03.04), and Applied Mathematics and Informatics (subject area code 01.03.02), whose curricula are available on the university website². According to the ideology of intra-university mobility implemented over the past 5 years, the curricula are built in such a way that during the first two years of study (Semesters 1-4), students have the opportunity to change the study program to another one, if budget places are available. Both of these subject areas require a strong mathematical background at the initial stage of training.

On the first program (24.03.04), within the framework of professional activity, specialists will build aircraft (Aviation Engineering), on the second (01.03.02), specialists will develop software (Software Engineering).

So, for the subject area 24.03.04, this is a three-semester course of Higher Mathematics, which includes such branches as Linear Algebra and Analytical Geometry, Mathematical Analysis, Differential Equations, Probability Theory and Mathematical Statistics, Equations of Mathematical Physics (Semester No. 1-3, Total Workload is 18 Credit Points)³. Within the framework of the subject area 01.03.02, students receive the same

¹ Zaydullin S., Novikova S. The Concept of International Educational Environment for Learning It-Specialists based on Requests of the Labour Market. *Uchenye zapiski Instituta sotsialnykh i gumanitarnykh znaniy = Scientific Notes of the Institute of Social and Humanitarian Knowledge*. 2016; (1):245-249. Available at: https://isgz.ru/images/ISGZ/UchZapiski/Arhiv/uz_1_16.pdf (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

² [Curriculum of the Bachelor Program. Specialty 03.24.04 Aviation. Profile “Aircraft”] [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_YIII_85_2_973180.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.); [Curriculum of the Bachelor Program. Specialty 01.03.02 Applied Mathematics and Informatics. Profile “Mathematical and Software of Computers”]. [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_%D0%A3%D0%9F1_85_2_973180.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.)

³ Anisimova I.V., Ignatiev V.N., Takseitov R.R. [Work Program of Discipline B1.O.07 “Higher Mathematics”] [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_%D0%A0%D0%9F%D0%94_327_78_2_33786.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.)



competencies from a wider set of disciplines. Some courses are studied separately, e.g. Linear Algebra and Analytical Geometry (Semester No. 1, 4 Cr. Points), Mathematical Analysis I-II-III (Semester No. 1-3, 16 Cr. Points), Differential Equations added with elements of equations of mathematical physics (Semester No. 4, 5 Cr. Points), Probability Theory and Mathematical Statistics (Semester No. 3-4, 7 Cr. Points)⁴.

Even with a superficial comparison of the mathematical blocks of these two directions, a number of logical conclusions that are understandable to any teacher can be drawn:

– Despite the different names, the modules cover the same branches of Mathematics, and form essentially the same general professional competences called OPK-1 in the corresponding Federal State Educational Standard of Higher Education, which is also confirmed by the similarity of indicators for achieving these competencies. For example, for the disciplines of the theoretical mathematical block⁵, and for the block of computational mathematical disciplines⁶;

– Depth of mastering the branches in this two programs, however, is different, which is easy to see from the almost two-fold difference in the number of credits allocated for mastering the module⁷;

– Students wishing to change the area of future professional activity from Software Engineering to Aviation Engineering, almost completely cover the mathematical block of the receiving subject area, and they do not need to retake the module “Higher Mathematics”. This is explained by the complete alignment of the studied list of modules

of the mathematical block for 01.03.02 subject area with the list of mathematical block for 24.03.04 subject area, while the workload of the mathematical block in the first program significantly exceeds the workload of the similar block in the second program;

– At first glance, students who change their activity from Aviation Engineering to Software Engineering also do not need to retake a number of modules of the receiving subject area, as they studied them as part of the generalized course of Higher Mathematics. However, due to the smaller number of hours allocated for each branch of Mathematics, the full mastery by the student of the competencies in accordance with the academic program of 01.03.02 subject area is not obvious and requires an in-depth study of this issue.

According to current practice, students of both directions, when changing their programs of study, are required to retake a full list of modules with clearly distinct names. This approach requires a lot of additional time from both the students and the teachers of the receiving subject area, which complicates the already difficult period of adaptation of the student to the new requirements and learning conditions on the one hand, and takes a lot of the teacher’s time on the other.

The solution to the problem can be the creation of a system of multilevel indicators reflecting the mastering of certain clearly defined professional competencies. The indicators of the upper level will reflect the mastery of some sections of knowledge in general, with a decrease in the levels, the more precise details will be made. Thus, a tree of

⁴ Emaletdinova L.Yu., Kabirova A.N. [Work Program of Discipline B1.O.07.01 Linear Algebra and Analytic Geometry] [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_%D0%A0%D0%9F%D0%94_346_106_27_35864.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.); Zabotin V.I. [Work Program of Discipline B1.O.07.02 Mathematical analysis I-III] [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_%D0%A0%D0%9F%D0%94_346_5492_27_35865.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.); Nesterova L.E. [Work Program of Discipline B1.O.17 Differential Equations] [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_%D0%A0%D0%9F%D0%94_346_28_27_35881.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.); Rodnischev N.E., Medvedeva S.N. [Work Program of Discipline B1.O.07.03 Probability Theory and Mathematical Statistics] [Electronic resource]. Kazan: KNRTU-KAI; 2019. Available at: https://umk.kai.ru/2019_%D0%A0%D0%9F%D0%94_346_319_27_35866.pdf (accessed 10.07.2021). (In Russ.)

⁵ Anisimova I.V., Ignatiev V.N., Takseitov R.R. [Work Program of Discipline B1.O.07 “Higher Mathematics”]. (In Russ.); Emaletdinova L.Yu., Kabirova A.N. [Work Program of Discipline B1.O.07.01 Linear Algebra and Analytic Geometry]. (In Russ.); Zabotin V.I. [Work Program of Discipline B1.O.07.02 Mathematical analysis I-III]. (In Russ.)

⁶ Nesterova L.E. [Work Program of Discipline B1.O.17 Differential Equations]. (In Russ.); Rodnischev N.E., Medvedeva S.N. [Work Program of Discipline B1.O.07.03 Probability Theory and Mathematical Statistics]. (In Russ.)

⁷ [Curriculum of the Bachelor Program. Specialty 03.24.04 Aviation. Profile “Aircraft”]. (In Russ.); [Curriculum of the Bachelor Program. Specialty 01.03.02 Applied Mathematics and Informatics. Profile “Mathematical and Software of Computers”]. (In Russ.)

indicators, or competencies, will be built for each subject area. Each course studied within the framework of the academic program should be equipped with a similar tree, which will allow, when moving a student, to compare the levels of mastering competencies at a given level, and to reevaluate as a whole according to the mastered part of the curriculum without reference to the name of a specific module. This will significantly simplify the process of students' mobility between subject areas within one university, as well as from one university to another.

Literature Review

Thus, it is obvious that it is necessary to create a system that would make it possible, without additional checks of knowledge, to assess which sections of subjects have already been mastered by the student at his/her home university (institute, faculty), and which he needs to master additionally in order to bring his knowledge in line with the curriculum of the host university. To do this, it is initially necessary to determine what exactly will be an indicator of such an assessment. Here, in contrast to the point-rating system, we are not talking about the success of the student's mastering of competencies, but only about the very fact of studying the corresponding academic topic. The degree of success is expressed by the grade that the student has already received for a specific subject at home university [8–10].

The indicator, therefore, has a binary character of the "Mastered/Not Mastered" type of specific subject and is assigned, therefore, to the subject itself or to its section. However, as it was shown earlier on the example of two training programs of KNRTU-KAI, what is a separate subject in one curriculum, in another can be only a part (section) of a subject with a different name. This circumstance dictates to us the need to create a tree of indicators, where each indicator of the upper level contains all the knowledge of the indicators of the lower level, described with a greater degree of specification.

According to this principle, for example, the UDC tree-classifier (Universal Decimal Classifier) is built – a system for organizing information used to systematize works of science, literature, periodicals, various types of documents, etc. The leaf (final top) of such a tree is a highly specialized section of scientific knowledge, for example, 004.023: "Heuristic Methods for Solving Problems". Intermediate nodes of the tree contain generalizing definitions of the vertices of the lower levels, for example, the above-mentioned section "Heuristic Methods" is combined with the top-leaf 004.021 "Algorithms" by the top-level top 004.02 "Methods for Solving Problems" (Fig. 1).

For the problem to be solved, the nodes of the tree must contain definitions of the acquired knowledge within the framework of the studied disciplines. The system of educational competencies in Russia is still rather poorly developed. Despite numerous attempts to modernize and concretize the content of competencies for each academic program, their description is still rather vague and allows for a variety of interpretations. An example is the already mentioned competences of the OPK-1 Aircraft Engineering and Applied Mathematics and Informatics. Also, many of the competencies that are present in modern educational standards in Russia practically do not lend themselves to an adequate generally recognized quantitative assessment.

In a sense, the classifiers that assess the depth of knowledge in a specific area include professional standards, the procedure for the development and approval of which is determined by the Decree of the Government of the Russian Federation dated January 22, 2013 No. 23 (as amended on September 02, 2018) "On the Rules for the Development and Approval of Professional Standards". The advantage of these standards should be considered the maximum compliance declared by their developers to the real needs of the labor market⁸ [11]. However, the fact that standards can be freely developed

⁸ Novikova S., Zaydullin S. The Implementation of a Flexible Educational Path for It-Specialists on the Basis of Cluster Approach to E-Learning. *Uchenye zapiski Instituta sotsialnykh i gumanitarnykh znaniy* = Scientific Notes of the Institute of Social and Humanitarian Knowledge. 2016; (1):423-427. Available at: https://www.isgz.ru/images/ISGZ/UchZapiski/Arhiv/uz_1_16.pdf (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

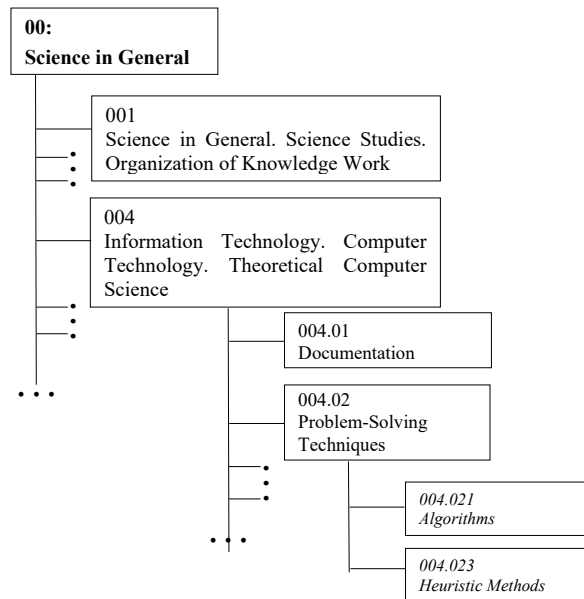


Fig. 1. The Structure of the Classifier Tree of the UDC System (Fragment)

by any employers, both with the participation of educational organizations of professional education and without them, leads to the absence of a single unified classification scheme, which makes it impossible to apply this approach to the problem being solved.

In this sense, it is much more practical, for example, the standard created by the European Association for Engineering Education, known as the SEFI Standard. It describes the list of skills and knowledge that engineering students should have. SEFI covers basic mathematical parts (sections) studied in technical universities: Linear Algebra, Mathematical Analysis, Discrete Mathematics,

Probability Theory, and some others [12; 13]. The standard contains a set of specific criteria. The standard at the top level contains sections of knowledge for each subject studied that must be mastered. For each section, a list of skills is given that derive from the knowledge of the upper level. The standard at the top level contains sections of knowledge for each subject studied that must be mastered. A list of skills is then given for each section that derives from the top-level knowledge. The criterion for grouping skills is the level of difficulty. Difficulty levels are basic (level 0), intermediate (level 1), advanced (level 2), and most difficult (level 3) (Fig. 2).

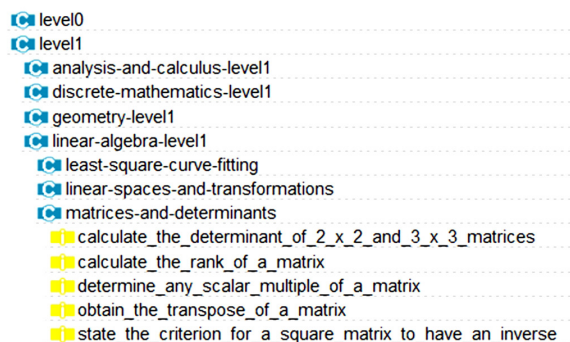


Fig. 2. Fragment of the Classifier Tree According to the SEFI Standard

Despite the apparent conformity of the SEFI Standard to the task at hand, it cannot be unconditionally accepted as a model for the system being developed, since the levels of the tree here are arranged according to the principle of the complexity of knowledge, and not according to sections and subsections of the module.

Materials and Methods

In the context of the problem being solved, professional competencies mean knowledge and skills in a specific given section from the knowledge area described [14; 15]. Binding to a specific module is not allowed. We offer a multi-level system of indicators based on the provisions of the Federal State Educational Standard:

The first (root) level of the classifier is a section of scientific knowledge according to the All-Russian classifier of specialties education (Classifier OK 009-2016). For example, “Higher Mathematics”.

The second level is the classification of the designated scientific knowledge according to the principle of “Field of Knowledge as a Module”. Unfortunately, it is impossible to rely on the current educational standards, so this classification is proposed to be carried out according to the educational standard⁹. So for Higher Mathematics, the standard defines the following sections: Mathematical Analysis, Algebra, Analytic Geometry, Linear Algebra and Geometry, Discrete Math, Mathematical Logic, Differential Equations, Differential Geometry, Difference Equations, Topology, Functional Analysis and Integral Equations, Theory of Functions of a Complex Variable, Partial Differential Equations (Methods of Mathematical Physics), Probability Theory, Math Statistics, Theory of Stochastic Processes, Calculus of Variations and Optimization Methods, Calculation Methods (Numerical Methods), Number Theory.

The third level assumes further specification of each of the selected sections. We

will use the same standard¹⁰, which also contains a complete list of requirements for the mandatory minimum content of the undergraduate program, which is, in fact, a list of sections for each discipline. Also, for each section, this standard also indicates subsections, which makes it possible to generate the fourth, last (leaf) level of the classifying tree.

So, for example, the module “Mathematical Analysis” contains 20 sections, including Theory of Limits, Continuous Functions, Differentials and Derivatives, Indefinite Integral, Definite Integral, and others.

Subsections of the section Differentials and Derivatives are Differentiability of a Function at a Point; Derivative at a Point, Differential and Their Geometric Meaning; Mechanical Meaning of the Derivative; Differentiation Rules; Derivatives and Differentials of Higher Orders; Leibniz Formula.

Not all knowledge areas contain the same number of nested sections and subsections. So, for example, according to¹¹ for the Philosophy knowledge area, not three, as for mathematics, will be defined, but two nested levels of the tree: the area includes 9 basic modules: Logic, Ontology and Theory of Knowledge, Social Philosophy, History of Foreign Philosophy, History of Russian Philosophy, Ethics, Aesthetics, Philosophy of Religion, Philosophy and Methodology of Science, each of which contains from 6 to 10 sections without subsections. For example, the module History of Russian Philosophy includes the following six sections:

- Subject of the Russian Philosophy History;
- Philosophical Thought of Russia in the 10th – 17th Centuries;
- Philosophy of the Enlightenment in Russia;
- Main Philosophical Trends of the 19th Century;
- Philosophy of the Russian Diaspora;
- Russian Philosophy in the 20th Century.

⁹ [State Educational Standard of Higher Professional Education. Specialty 01.01.00 “Mathematics”. Qualification “Mathematician”. Ed by Lupanov O.B. Moscow; 2000. (In Russ.)

¹⁰ Ibid.

¹¹ [State Educational Standard of Higher Professional Education. Specialty 02.01.00. “Philosophy”. Qualification “Mathematician”. Ed by Saletsky A.M. Moscow; 2000. (In Russ.)

In this case, the classification tree will have three levels of detail.

The opposite situation is also possible, when the number of nesting levels of the classifier for a certain knowledge area will be more than four. According to the authors, one should confine oneself to a maximum of four levels, since with more detail the practical use of a multi-level system of indicators will become too complicated.

Thus, on the basis of the All-Russian Classifier of Education Specialties and State Educational Standards, a multilevel system of indicators for assessing the professional competencies achievement will be built in the form of a classifying tree. For the convenience of practical application, each node of the tree must be assigned an individual code by analogy with the UDC classification, which will allow “tracing”

the succession of sections and subsections of knowledge (Fig. 3).

Results

A Way of Using Multilevel Indicators to Check the Compliance of the Student’s Knowledge with the Requirements of the Host University

Formation of tables of indicators for the subsequent comparison of the practical competencies obtained. For the practical use of the proposed approach, it is necessary for each discipline studied as part of the curriculum to determine a table of indicators without reference to the name of the subject itself. The table should contain the numbers of the indicators according to the levels defined in the previous section. One of the possible options for the structure of such tables may be, for example, the following (Table 1).

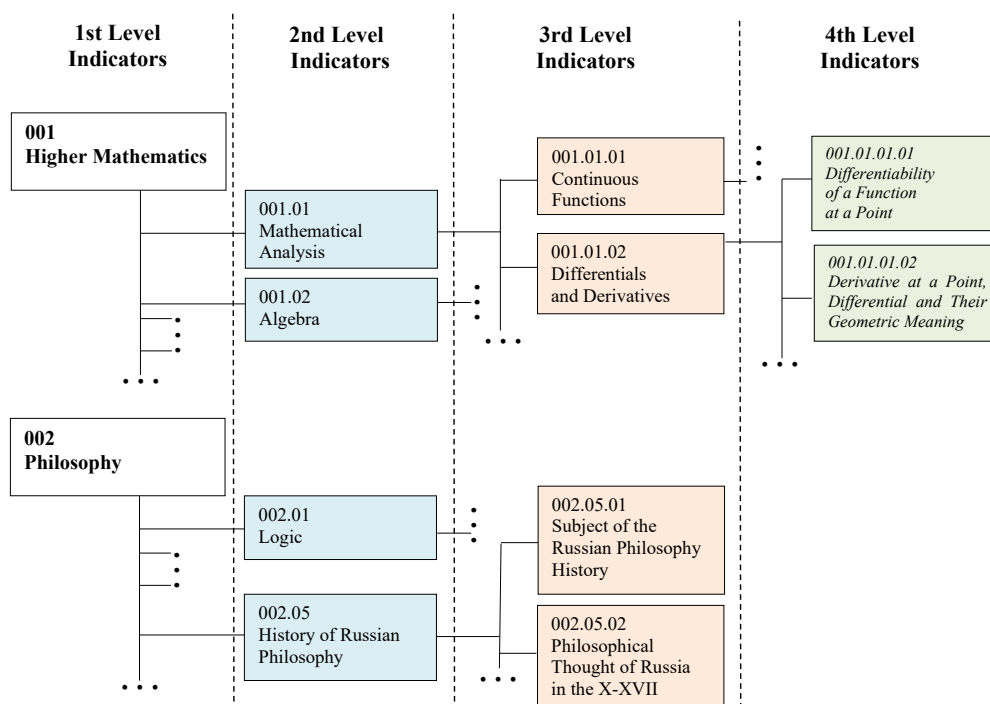


Fig. 3. Examples of Possible Organization of Multilevel Indicators in the Form of a Four- and Three-Level Tree

Table 1. A Variant of the Structure of the Table of Indicators of the Curriculum

Name of the Curriculum	Indicator Set for Level 1	Indicator Set for Level 2	Indicator Set for Level 3	Indicator Set for Level 4
	Set of indicators' codes "1" for level 1 of curriculum	Set of indicators' codes "1.2" for level 2 of each 1 st level indicator	Set of indicators' codes "1.2.3" for level 3 of each 2 nd level indicator	Set of indicators' codes "1.2.3.4" for level 4 of each 3 rd level indicator



Such a structure represents the indicator tree proposed in the previous section in the form of a table and allows simple software implementation. This aspect is important, since in a modern university all documentation is kept in electronic form [16; 17], and information is stored in the form of databases, most often of a relational type [18; 19], focused on working with tables, not graphs. Therefore, the proposed structure for accounting indicators will not require global changes or modernization of the existing recording system at the university.

Initially, indicators should be indicated in each working program of the curriculum module. At KNRTU-KAI, working programs are created in a semi-automatic mode using special software that generates working programs. This generator can be easily updated by automatic switching on of indicators of the first, and for some disciplines and the second level (Fig. 4–5).

Indicators of lower levels can be added manually when further filling out the proposed forms (for example, in the form of a drop-down list) at the stage of filling in the content of working programs (Fig. 6).

The generated working programs are saved as xml files [20; 21], and then can

be subjected to a special parsing procedure [22–24] to extract information about indicators, with further automatic filling of the final table, as in Table 1. For example, the summary table of indicators may look as follows (Table 2).

The process of checking the compliance of the student's knowledge with the requirements of the Host University according to the indicator tables. So, when moving to another university (faculty, area of study), each student will have a table of indicators of the knowledge received in the previous place of study in accordance with the curriculum adopted there. In the new university, this table should be compared with the table of indicators of the host university (faculty) curriculum. At the same time, the authors propose to choose the level of comparison of indicators according to the following principle:

- if it is necessary to obtain a mark of the “Test” type in the Host University, the comparison is made according to the second level indicators;
- if it is necessary to obtain a mark of the type “Graded test/Test with a grade” in the Host University, the comparison is made according to the third level indicators;



Fig. 4. Example of the Choice of Modules in the Automatic Generator of Working Programs with the Ability to Automatically Determine Indicators of the Same Level

01.03.02 Б1.О.07.01 Линейная алгебра и аналитическая геометрия

Учебный план | Рабочая программа | Ответственному за УМК | О приложениях

Титул | Лист подписей | 1.1-4 Цель, задачи | 1.5. Компетенции | 2.1-2 Содержание | 2.3. Курсовая работа | 3.1-2 ФОС | 3.3. БРС | 4.1.1-3 Литература | 4.1.4-5 Инф. обеспечение | 4.2. МТО | 5. Итого | Лист изменений

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ»

Институт:

УТВЕРЖДАЮ
 Проректор по ОД
 А.А. Попович
 «27» марта 2019 г.

Вид рабочей программы:

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА дисциплины

Б1.О.07.01

Квалификация: бакалавр
 Форма обучения: очная
 Направление подготовки/специальность: 01.03.02 Прикладная математика и информатика
 Направленность (профиль, специализация, магистерская программа):
 Математическое и программное обеспечение вычислительных машин
 Казань 2019

Automatic assignment of indicators of the first and second levels is possible

Fig. 5. Example of the Choice of Modules in an Automatic Generator of Working Programs with the Ability to Automatically Determine Indicators of Two Levels

01.03.02 Б1.О.07.01 Линейная алгебра и аналитическая геометрия

Учебный план | Рабочая программа | Ответственному за УМК | О приложениях

Титул | Лист подписей | 1.1-4 Цель, задачи | 1.5. Компетенции | 2.1-2 Содержание | 2.3. Курсовая работа | 3.1-2 ФОС | 3.3. БРС | 4.1.1-3 Литература | 4.1.4-5 Инф. обеспечение | 4.2. МТО | 5. Итого | Лист изменений

2 СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

2.1 Структура дисциплины (модуля) Семестр:

Содержание дисциплины (модуля), структурированное по темам (разделам), с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебной работы, приведены в таблице 2.1.

«Внимание! Столбец с часами на самостоятельную работу (самостоятельную) включает часы, отведенные на курсовую работу (курсовый проект) и промежуточную аттестацию (экзамен). Их необходимо распределить между разделами как часть самостоятельной работы.»

Таблица 2.1 - Разделы дисциплины (модуля) и виды учебной работы

Наименование разделов дисциплины (модуля)	Всего (час)	Лекции	Лабораторные работы	Практические занятия	Самостоятельная работа (проработка учебного материала), выполнение курсовой работы /проекта, подготовка и ПД.	Содержание
?	0	0	0	0	0	?
?	0	0	0	0	0	?
Итого за семестр:	144	16	0	34	94	
(везде должно быть 0)	144	16	0	34	94	

Для удаления строки нужно выделить ее и нажать кнопку "Delete" Добавить раздел

«Нумерация разделов расставляется автоматически при генерации»

Program execution is possible: select the indicator code from the drop-down menu

Fig. 6. Variant of the Form for Adding Specifying Indicators of 3 and 4 Levels when Filling Out the Content of the Module in the Generator of Working Programs

Table 2. Variant of the Final Form of the Table of Indicators (Fragment)

Name of the Curriculum	Indicator Set for Level 1	Indicator Set for Level 2	Indicator Set for Level 3	Indicator Set for Level 4
	001	001.03	001.03	001.03.01
001.03.07				001.03.07.04
001.04				
001.08		001.08	001.08.03	001.08.03.01
			001.08.03.02	
			001.08.03.07	

002	002.01	002.01	002.01.01	
			002.01.07	
	002.03	002.03.02		
		

– if it is necessary to obtain a mark of the “Exam” type in the Host University, the comparison is made according to the indicators of the deepest level for this indicator of the first level.

Let us note that in each university, the principle of selecting the level of comparison of indicators can be determined independently, based on its own specifics and requirements [25–27].

If, when comparing tables according to the selected level of indicators, the codes of the Host University coincide with the codes of the tables of the Home University, a retake is not required. Otherwise, the student needs to retake only those sections of the selected modules that correspond to the uncovered indicators.

An Example of the Application of the Developed Multilevel Indicators for Automatic Transfer Credit

Let us consider the moving of a student within KNRTU-KAI between the academic programs Aircraft Engineering and Applied Mathematics and Informatics. For simplicity, we will restrict ourselves to the modules of the mathematical block listed above.

Consider the conditional assignment of codes (Fig. 7).

Initially on Aircraft Engineering program the student, we recall, has studied the module “Higher Mathematics” with the following sections: Linear Algebra and Analytical Geometry (code 001.04), Mathematical Analysis (code 001.01), Differential Equations (code 001.06), Probability Theory and

Mathematical Statistics (codes 001.07 and 001.08) and Equations of Mathematical Physics (refers to section 001.06). Thus, a set of indicators of the second level, characterizing the development of knowledge in the section, has been determined. Indicators of deeper levels are determined based on the content of the working program of the modules. Suppose in the section “Mathematical Analysis” have been studied continuous functions with detailing subtopics, and the theory of limits without detailing. In the section “Probability Theory and Mathematical Statistics”, the topics “Random Variables and Vectors” have been studied with detail. Then you can create a layout of the indicator Table 3.

In the study program “Applied Mathematics and Informatics” students learn separate modules: Mathematical Analysis (code 001.01), Linear Algebra and Analytical Geometry (code 001.04), Differential Equations (code 001.06), Probability Theory and Mathematical Statistics (codes 001.07 and 001.08) with detail for all sections (topics) and subsections. Let us compose a conditional table of indicators for the mathematical block of this study program (Table 4).

After both tables have been drawn up, the decision on the need to retake or credit transfer of certain sections or modules is made as follows:

– in the case of final attestation in the form of “Test”, the moving to any of both study programs does not require an additional test of knowledge, since the list of second-level indicators in both tables is identical;

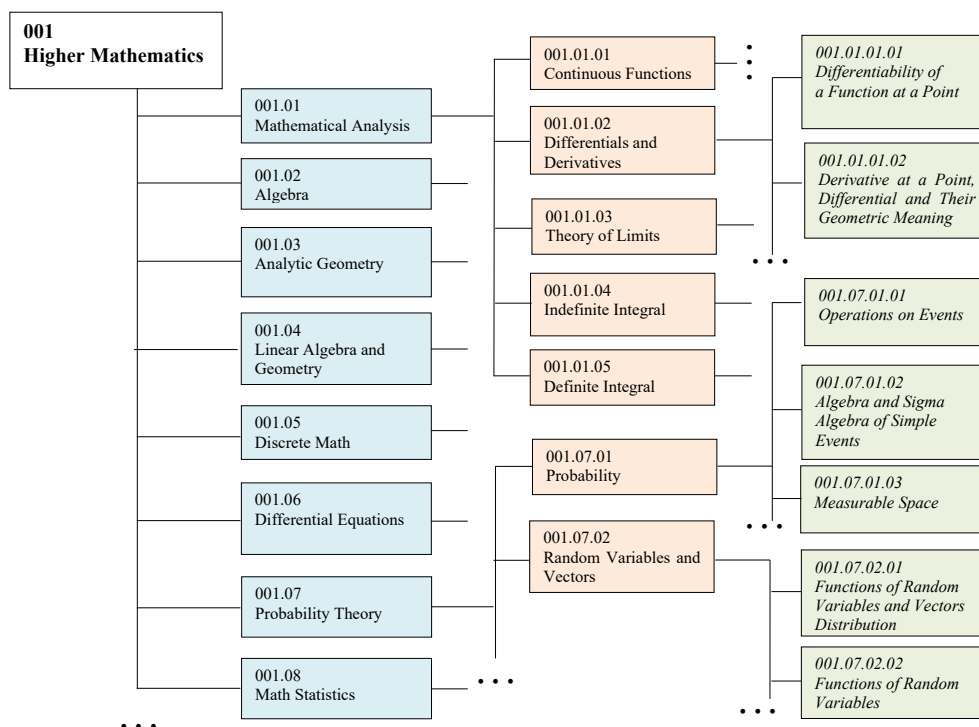


Fig. 7. Variant of Assigning Codes to the Indicator Tree of the Higher Mathematics Section (Fragment)

Table 3. A Variant of the Conditional Table of Indicators of the Mathematical Block of the Study Area 24.03.04 for the “Higher Mathematics” block

24.03.04-Aircraft Engineering	Indicator Set for Level 1	Indicator Set for Level 2	Indicator Set for Level 3	Indicator Set for Level 4
001	001	001.01	001.01.01	001.01.01.02
			001.01.03	001.01.01.05
		001.04
		001.06
		001.07	001.07.02	001.07.02.01
		001.08	...	001.07.02.02

Table 4. A Variant of the Conditional Table of Indicators of the Mathematical Block of the Study Area 01.03.02

01.03.02-Applied Mathematics and Informatics	Indicator Set for Level 1	Indicator Set for Level 2	Indicator Set for Level 3	Indicator Set for Level 4
001	001	001.01	001.01.01	001.01.01.01
				001.01.01.02
		001.01.03	001.01.01.04	
			001.01.01.05	
			001.01.03.02	
		001.01.03.05		
		001.04
		001.06
001.07	001.07.02	001.07.02.01		
001.08	...	001.07.02.02		
001.07.02.04				
...		

– in the case of final attestation in the form of “Graded test/Test with a grade”, or at the discretion of the administration of the host educational institution, an additional test is also not required, since the indicators of the third level also coincide;

– in the case of final attestation in the form of an “Exam”, the situation differs depending on which study program the student is moved from. In the case of moving from the study program 01.03.02 to the program 24.03.04, a retake is not required, since all the indicators of the 4th level of the table for 24.03.04 are contained in the table of indicators of the same level of the table 01.03.02. In the case of a reverse moving, from the program 24.03.04 to the program 01.03.02, the student must confirm the knowledge of the module sections, the indicators of which have respectively the codes 001.01.01.01, 001.01.01.04, 001.01.03.02, 001.01.03.05, 001.07.02.04.

Discussion and Conclusion

The proposed multilevel system of inter-university indicators will significantly simplify the procedure for transferring subjects for students who are moved from one study program to another at any level – whether within one university or between different universities of the Russian Federation. The

proposed methodology can be extended to foreign higher educational institutions. In this case, one of the systems of this territorial entity should be taken as indicators of achieving a certain level of knowledge. So for the universities of the European Union, such indicators can be taken from the system of standards of SEFI (European Society for Engineering Education), although not without reservations¹².

The use of an automated system for comparing the level of knowledge of a student when moving from one university to another will not only reduce the time of a student and teachers, but also eliminate the human factor, bias and subjectivity in the process of making decisions about transferring, and increase the transparency of this process.

Also, research can be expanded by creating a technology of multi-level indicators for the students transition from the bachelor level to the magister level. Such a indicators tree will allow bachelors to more adequately choose their direction of study in the magistracy.

All this together will contribute to the development of academic mobility of students, increasing their competitiveness in the labor market and strengthening academic interuniversity relationships both in Russia and abroad.

REFERENCES

1. Lauder H., Mayhew K. Higher Education and the Labour Market: An Introduction. *Oxford Review of Education*. 2020; 46(1):1-9. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
2. Romashov R.A., Lipinsky D.A., Musatkina A.A., Rakova E.G., Revina S.N. Bologna Process as a Factor of Integration of Educational Systems of Russia and the West. *Laplage em Revista (International)*. 2021; 7(3D):35-42. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173D1688p.35-42>
3. Kwick M. The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective. *European Educational Research Journal*. 2004; 3(4):759-776. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2004.3.4.3>
4. Krücken G., Mishra S., Seidenschnur T. Theories and Methods in Higher Education Research – a Space of Opportunities. *European Journal of Higher Education*. 2021; 11(1):461-467. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.2004905>
5. Grebnev L. The Quality of Teaching in Different Higher Educations. *Higher Education in Russia and Beyond*. 2021; (4):8-10. Available at: [https://herb.hse.ru/data/2021/11/30/1451210582/1HERB_29_print%20\(1\).pdf#page=8](https://herb.hse.ru/data/2021/11/30/1451210582/1HERB_29_print%20(1).pdf#page=8) (accessed 01.08.2021). (In Eng.)
6. López-Duarte C., Maley J., Vidal-Suárez M. Main Challenges to International Student Mobility in the European Arena. *Scientometrics*. 2021; 126:8957-8980. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>

¹² Syromyasov A.O. Sefi-Testing of It-Directions Students in Discrete Mathematics [Electronic resource]. URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2015/9/35.html> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)



7. Dekhnich O.V., Lyutova O.V., Trubitsyn M.A., Danilova E.S. More International Students Coming to Russia: Pros and Cons. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):244-256. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256>
8. Prakhova M.U., Svetlakova S.V., Zaichenko N. V., Khoroshavina E. A., Krasnov A.N. The Conception of Point-Rating System for Assessment of Students' Educational Results. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; (3):17-25. <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/486/436> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Dvulichanskaya N., Ermolaeva V. The Role of Point-Rating System of Learning Outcomes Assessment in Implementing the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education. *Standarty i monitoring v obrazovanii = Standards and Monitoring in Education*. 2015; 3(4):3-7. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.12737/12923>
10. Syromyasov A.O. Application of the System of Assessment based on Points at a Institution of Higher Education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2013; (2):15-21. Available at: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/13-2.pdf> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Gugina E., Kuzenkov O. Educational Standards of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2014; (3):39-44. Available at: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2014_-_3-4_unicode/7.pdf (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Velichová D., Gustafsson T. Special issue: Contributions from the SEFI Working Group on Mathematics Conference 2016. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*. 2017; 36(2):65-66. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/teamat/hrx010>
13. Kuzenkov O.A., Zakharova I.V. Mathematical Programs Modernization Based on Russian and International Standards. *Modern Information Technologies and IT-Education*. 2018; 14(1):233-244. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.25559/SITITO.14.201801.233-244>
14. Guerrero D., De los Rios I. Professional Competences: a Classification of International Models. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012; 46:1290-1296. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.290>
15. Dall'alba G., Sandberg J. Educating for Competence in Professional Practice. *Instructional Science*. 1996; 24:411-437. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/BF00125578>
16. Lebedeva T., Okhotnikova N., Potapova E. Electronic Educational Environment of High School: The Requirements, Capabilities, Experience and Perspectives of Application. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2016; 4(2). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN216.pdf> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Medvedeva O.N., Suponev N.P., Soldatenko I.S., Zakharova I.V., Yazenin A.V. [On the Electronic Educational Environment and the System for Assessing the Quality of Educational Activities at Tver State University]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technology & Society*. 2014; 17(4):610-624. Available at: <https://readera.org/ob-jelektronnoj-obrazovatelnoj-srede-i-sisteme-ocenki-kachestva-obrazovatelnoj-14062576> (accessed 01.08.2021). (In Russ.)
18. Kraleva R.S., Kralev V.S., Sinyagina N., Koprinkova-Hristova P., Bocheva N. Design and Analysis of a Relational Database for Behavioral Experiments Data Processing. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*. 2018; 14(02):117-132. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3991/ijoe.v14i02.7988>
19. Dangerfield B.J., Morris J.S. Relational Database Management Systems: A New Tool for Coding and Classification. *International Journal of Operations & Production Management*. 1991; 11(5):47-56. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/01443579110143449>
20. Oka H., Yoshizawa A., Shindo H., Matsumoto Y., Ishii M. Machine Extraction of Polymer Data from Tables Using XML Versions of Scientific Articles. *Science and Technology of Advanced Materials: Methods*. 2021; 1(1):12-23. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/27660400.2021.1899456>
21. Murray-Rust P., Rzepa H.S. Scientific Publications in XML – Towards a Global Knowledge Base. *Data Science Journal*. 2006; 1(1):84-98. Available at: <https://datascience.codata.org/articles/abstract/182> (accessed 01.08.2021). (In Eng.)
22. Grune D., Jacobs C.J.H. Parsing as Intersection. In: Grune D., Jacobs C.J.H. (eds.) *Monographs in Computer Science*. New York: Springer; 2008. p. 425-442 (In Eng.) doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-68954-8_13
23. Sun Z., Wang R., Luo Z. Polynomial Approximation Based Spectral Dual Graph Convolution for Scene Parsing and Segmentation. *Neurocomputing*. 2021; 438:133-144. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2021.01.002>
24. Leroy G., Chen H., Martinez J.D. A Shallow Parser Based on Closed-Class Words to Capture Relations in Biomedical Text. *Journal of Biomedical Informatics*. 2003; 36(3):145-158. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.1016/S1532-0464\(03\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1532-0464(03)00039-X)

25. Bedny A., Erushkina L., Kuzenkov O., Modernising Educational Programmes in ICT Based on the Tuning Methodology. *Tuning Journal for Higher Education*. 2014; 1(2):387-404. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp387-404](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp387-404)

26. Haas C., Hadjar A. Students' Trajectories Through Higher Education: A Review of Quantitative Research. *Higher Education*. 2020; 79:1099-1118. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>

27. Shulruf B., Tumen S., Hattie J. Student Pathways in a New Zealand Polytechnic: Key Factors for Completion. *International Journal of Vocational and Technical Education*. 2010; 1(4):67-74. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1008.4433&rep=rep1&type=pdf> (accessed 01.08.2021). (In Eng.)

Submitted 01.09.2021; approved after reviewing 22.12.2021; accepted for publication 30.12.2021.

About the authors:

Alexander P. Snegurenko, Associate Professor of the Chair of Industrial Economics and Management, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russian Federation), Ph.D. (Eng.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5515-3544>, Scopus ID: 57208723750, Researcher ID: I-1028-2017, APSnegurenko@kai.ru

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

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

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

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

Contribution of the authors:

A. P. Snegurenko – conceptualization.

S. S. Zaydullin – development of technical implementation; providing the technical base.

S. V. Novikova – mathematical modeling; development of a theoretical framework.

N. L. Valitova – participated in the development and technical support of the pedagogical experiment.

E. S. Kremleva – participation in the implementation of multilevel indicators in the educational process.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Lauder H., Mayhew K. Higher Education and the Labour Market: An Introduction // *Oxford Review of Education*. 2020. Vol. 46, issue 1. P. 1–9. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>

2. Bologna Process as a Factor of Integration of Educational Systems of Russia and the West / R. A. Romashov [et al.] // *Laplace em Revista (International)*. 2021. Vol.7, n. 3D. P. 35-42. doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173D1688p.35-42>

3. Kwiek M. The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: The Bologna Process from a Central European Perspective // *European Educational Research Journal*. 2004. Vol. 3, issue 4. P. 759–776. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2004.3.4.3>

4. Krücken G., Mishra S., Seidenschur T. Theories and Methods in Higher Education Research – a Space of Opportunities // *European Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 11, issue 2. P. 461–467. doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.2004905>



5. Grebnev L. The Quality of Teaching in Different Higher Educations // Higher Education in Russia and Beyond. 2021. Issue 4. P. 8–10. URL: [https://herb.hse.ru/data/2021/11/30/1451210582/1HERB_29_print%20\(1\).pdf#page=8](https://herb.hse.ru/data/2021/11/30/1451210582/1HERB_29_print%20(1).pdf#page=8) (дата обращения: 01.08.2021).
6. López-Duarte C., Maley J., Vidal-Suárez M. Main Challenges to International Student Mobility in the European Arena // *Scientometrics*. 2021. Vol. 126. P. 8957–8980. doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>
7. Плюсы и минусы увеличения численности иностранного контингента российских вузов / О. В. Дехнич, О. В. Лютова, М. А. Трубицын, Е. С. Данилова // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25, № 2. С. 244–256. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256>
8. Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов / М. Ю. Прахова [и др.] // *Высшее образование в России*. 2016. № 3. С. 17–25. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/486/436> (дата обращения: 01.08.2021).
9. Двulichанская Н. Н., Ермолаева В. И. Роль балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения в реализации ФГОС ВПО // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2015. Т. 3, № 4. С. 3–7. doi: <https://doi.org/10.12737/12923>
10. Сыромясов А. О. Применение балльно-рейтинговой системы в вузе (на примере дисциплин математического цикла) // *Интеграция образования*. 2013. № 2. С. 15–21. URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/13-2.pdf> (дата обращения: 01.08.2021).
11. Гугина Е. В., Кузенков О. А. Образовательные стандарты нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2014. № 3. С. 39–44. URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2014_-_3-4_unicode/7.pdf (дата обращения: 01.08.2021).
12. Velichová D., Gustafsson T. Special issue: Contributions from the SEFI Working Group on Mathematics Conference 2016 // *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*. 2017. Vol. 36, issue 2. P. 65–66. doi: <https://doi.org/10.1093/teamat/hrx010>
13. Кузенков О. А., Захарова И. В. Модернизация математических программ на основе российских и международных стандартов // *Международный научный журнал «Современные информационные технологии и ИТ-образование»*. 2018. Т. 14, № 1. С. 233–244. doi: <https://doi.org/10.25559/SITITO.14.201801.233-244>
14. Guerrero D., De los Ríos I. Professional Competences: A Classification of International Models // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 1290–1296. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.290>
15. Dall’alba G., Sandberg J. Educating for Competence in Professional Practice // *Instructional Science*. 1996. Vol. 24. P. 411–437. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00125578>
16. Лебедева Т. Е., Охотникова Н. В., Потапова Е. А. Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2016. Т. 4, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN216.pdf> (дата обращения: 01.08.2021).
17. Об электронной образовательной среде и системе оценки качества образовательной деятельности в Тверском государственном университете / О. Н. Медведева [и др.] [Электронный ресурс] // *Образовательные технологии и общество*. 2014. Т. 17, № 4. С. 610–624. URL: <https://readera.org/ob-jelektronnoj-obrazovatelnoj-srede-i-sisteme-ocenki-kachestva-obrazovatelnoj-14062576> (дата обращения: 01.08.2021).
18. Design and Analysis of a Relational Database for Behavioral Experiments Data Processing / R. S. Kraveva [et al.] // *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*. 2018. Vol. 14, no. 02. P. 117–132. doi: <https://doi.org/10.3991/ijoe.v14i02.7988>
19. Dangerfield B. J., Morris J. S. Relational Database Management Systems: A New Tool for Coding and Classification // *International Journal of Operations & Production Management*. 1991. Vol. 11, no. 5. P. 47–56. doi: <https://doi.org/10.1108/01443579110143449>
20. Machine Extraction of Polymer Data from Tables Using XML Versions of Scientific Articles / H. Oka [et al.] // *Science and Technology of Advanced Materials: Methods*. 2021. Vol. 1, issue 1. P. 12–23. doi: <https://doi.org/10.1080/27660400.2021.1899456>
21. Murray-Rust P., Rzepa H. S. Scientific Publications in XML – Towards a Global Knowledge Base // *Data Science Journal*. 2006. Vol. 1, issue 1. P. 84–98. URL: <https://datascience.codata.org/articles/abstract/182> (дата обращения: 01.08.2021).
22. Grune D., Jacobs C. J. H. Parsing as Intersection // *Monographs in Computer Science*; D. Grune, C. J. H. Jacobs (eds.). New York: Springer, 2008. P. 425–442. doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-68954-8_13

23. Sun Z., Wang R., Luo Z. Polynomial Approximation based Spectral Dual Graph Convolution for Scene Parsing and Segmentation // Neurocomputing. 2021. Vol. 438. P. 133–144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2021.01.002>

24. Leroy G., Chen H., Martinez J. D. A Shallow Parser Based on Closed-Class Words to Capture Relations in Biomedical Text // Journal of Biomedical Informatics. 2003. Vol. 36, issue 3. P. 145–158. doi: [https://doi.org/10.1016/S1532-0464\(03\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1532-0464(03)00039-X)

25. Bedny A., Erushkina L., Kuzenkov O. Modernising Educational Programmes in ICT based on the Tuning Methodology // Tuning Journal for Higher Education. 2014. Vol. 1, no. 2. P. 387–404. doi: [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp387-404](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp387-404)

26. Haas C., Hadjar A. Students' Trajectories Through Higher Education: A Review of Quantitative Research // Higher Education. 2020. Vol. 79. P. 1099–1118. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>

27. Shulruf B., Tumen S., Hattie J. Student Pathways in a New Zealand Polytechnic: Key Factors for Completion // International Journal of Vocational and Technical Education. 2010. Vol. 1, issue 4. P. 67–74. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1008.4433&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 01.08.2021).

Поступила 01.09.2021; одобрена после рецензирования 22.12.2021; принята к публикации 30.12.2021.

Об авторах:

Снегуренко Александр Павлович, доцент кафедры экономики и управления на предприятии Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ (420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 10), кандидат технических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5515-3544>, **Scopus ID:** 57208723750, **Researcher ID:** I-1028-2017, APSnegurenko@kai.ru

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

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

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

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

Заявленный вклад авторов:

А. П. Снегуренко – автор идеи.

С. С. Зайдуллин – разработчик технической реализации; заведующий кафедрой прикладной математики и информатики КНИТУ-КАИ, на базе которой проводился эксперимент.

С. В. Новикова – специалист по математическому моделированию; разработчик теоретического обоснования идеи.

Н. Л. Валитова – участие в разработке и техническом сопровождении педагогического эксперимента.

Э. Ш. Кремлева – участие во внедрении многоуровневых индикаторов в учебный процесс.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Научная статья

Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг

В. В. Бондаренко¹, С. В. Полутин², В. А. Юдина¹,
М. А. Танина^{1*}, О. Н. Лескина¹

¹ Пензенский филиал Финансового университета при Правительстве РФ,
г. Пенза, Российская Федерация,

* margo10@inbox.ru

² МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация

Аннотация

Введение. Значительная часть иностранных студентов обучается в российских региональных вузах, что обуславливает необходимость исследования привлекательности данных учебных заведений для международного контингента студентов. При этом научные исследования по определению критериев и факторов, повлиявших на выбор российского регионального университета среди иностранных студентов, не проводились до настоящего момента. Цель статьи – представить результаты исследования по выявлению критериев и факторов привлекательности высшего образования и провинциального университета среди иностранных студентов.

Материалы и методы. Для изучения проблемы были проанализированы статистика численности иностранных студентов в России, литературные источники в области выявления мотивов абитуриентов при принятии решения об обучении в зарубежном вузе. Проведен социологический опрос, в котором приняли участие 650 иностранных граждан – учащиеся университетов Приволжского федерального округа.

Результаты исследования. По результатам социологического опроса выявлены притягивающие факторы выбора России как страны для получения высшего образования и минусы образования в родной стране. Проведена оценка, насколько иностранные студенты удовлетворены параметрами обучения в вузе и условиями жизни в городах Приволжского федерального округа. Анализ ответов осуществлялся по двум группам стран происхождения иностранных студентов: страны СНГ и все остальные. По итогам исследования разработаны механизмы повышения привлекательности российского высшего образования для иностранных абитуриентов, реализуемые на двух институциональных уровнях: государственном и университетском.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие теоретических подходов и методологического инструментария для изучения выбора иностранными студентами зарубежных вузов для своего обучения, выявления мотивов и факторов, повлиявших на данный выбор. Материалы статьи будут полезны ученым и исследователям, занимающимся подобными проблемами, а также федеральным и региональным правительствам, министерствам образования, региональным вузам при разработке программ повышения международной конкурентоспособности высшего образования в России и привлечения международного контингента обучающихся.

Ключевые слова: иностранный студент, критерий выбора вуза, конкурентоспособность университета, международное высшее образование, экспорт образования

Финансирование: публикация подготовлена по результатам выполнения исследования в рамках государственного задания на тему «Повышение международной конкурентоспособности российских вузов в условиях глобальных трансформаций и эпидемиологических угроз» (ВТК-ГЗ-ПИ-42-21).

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

© Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А., Танина М. А., Лескина О. Н., 2022



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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг / В. В. Бондаренко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 72–92. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>

Original article

Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services

V. V. Bondarenko^a, S. V. Polutin^b, V. A. Yudina^a,
M. A. Tanina^{a*}, O. N. Leskina^a

^a The Financial University under the Government of the Russian Federation
(Penza Branch), Penza, Russian Federation,

* margo10@inbox.ru

^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation

Abstract

Introduction. Many foreign students study at universities in the provincial regions of Russia. At the same time, research into criteria and factors that influenced the choice of a Russian regional university among foreign students have not been carried out until now. The main purpose of the study is to identify the criteria and factors of the attractiveness of a university located not in the capital region, but on the periphery of Russia, according to foreign students.

Materials and Methods. Stages of the research: analysis of statistics on the number of foreign students in Russia, analysis and generalization of literary sources in the field of identifying the motives of applicants when making a decision to study at a foreign university, a sociological survey of foreign students studying at universities in the Volga Federal District, processing and generalization of the survey results, development of recommendations to increase the attractiveness of Russian higher education for foreign applicants.

Results. According to the results of a sociological survey among foreign students studying at universities of the Volga Federal District, the attractive factors of choosing Russia as a country for higher education, as well as repulsive (negative) factors in their native country, were revealed. The reasons and goals of admission to the Russian university, the sources of information about Russia and the university, the criteria for choosing a Russian university were analyzed, the strategic goals of foreign students after graduation were identified.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors contribute to the development of theoretical approaches and methodological tools for studying the choice of foreign universities by foreign students for their studies, identifying the motives and factors that influenced this choice. The materials of the article will be useful to scientists and researchers dealing with such problems, as well as to federal and regional governments, ministries of education, regional universities in developing programs to increase the international competitiveness of higher education in Russia and attract an international contingent of students.

Keywords: international student, university selection criteria, university competitiveness, international higher education, export of education

Funding: The publication is based on the results of the research carried out within the framework of the state task on the topic “Improving the international competitiveness of Russian universities in the context of global transformations and epidemiological threats” (VTK-GZ-PI-42-21).

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the editorial board and reviewers for their attentive attitude to the article and the above comments, which made it possible to improve its quality.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A., Tanina M.A., Leskina O.N. Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):72-92. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>



Введение

Рост численности студентов, в том числе за счет привлечения иностранных абитуриентов, является ключевой тенденцией развития образовательных систем во всем мире¹. По оценкам специалистов, в 2020 г. в мире насчитывалось более 5,6 млн иностранных студентов, получающих образование в другой стране и не являющихся ее резидентами, увеличение числа данной категории обучающихся с 2000 г. составило 4 млн чел. (250 %) [1]. Это обусловлено тенденциями интернационализации и глобализации высшего образования и науки в мире и приводит к повышению академической мобильности студентов и научно-педагогических работников, а также количества совместных научно-исследовательских проектов [2].

Наращивание экспортного потенциала системы высшего образования является стратегической целью многих развитых и развивающихся стран, в том числе и России [3]. При этом приток иностранных студентов в отечественные университеты дает возможность привлечь иностранные интеллектуальные ресурсы, развивать международное сотрудничество и дипломатию [4].

В условиях возрастающей конкуренции на мировых образовательных рынках российские вузы должны предлагать иностранным абитуриентам востребованные программы обучения, достойный уровень качества образования и благоприятные условия для жизни и обучения [5]. С целью обеспечения роста уровня конкурентоспособности российского высшего образования на мировом рынке были разработаны и выполнены несколько проектов [6]. Актуальность повышения привлекательности и конкурентоспособности российских университетов обусловлена реализацией федерального проекта «Экспорт образования»², в качестве ключевой цели которого выдвинуто положение об увеличении численности иностранных студентов в России до 425 тыс. чел. к 2024 г. путем

наращивания конкурентоспособности, развития инфраструктуры и государственной поддержки, а также возрастания доходов системы образования за счет оплаты, взимаемой с иностранных студентов.

В настоящей работе представлены результаты исследования причин выбора иностранными студентами наиболее крупных столичных университетов [7]. При этом весомая часть студентов из-за рубежа обучается в менее известных провинциальных российских вузах, что обуславливает необходимость выявления факторов и мотивов, побудивших сделать данный выбор.

Целью исследования является анализ привлекательности России и российских университетов Приволжского федерального округа (ПФО) с позиции иностранных абитуриентов из стран СНГ, азиатских и африканских стран, выявление мотивов и критериев выбора вуза для иностранных абитуриентов, расположенного не в центральном регионе страны.

Обзор литературы

Рост численности иностранных студентов, увеличение масштабов международной студенческой мобильности за последнее десятилетие характерны для многих стран [8]. Перечисленные процессы анализируются в статистических и социологических исследованиях, проводимых в различных государствах: США [9], Турции [10], Латинской Америке [11–13], России [14; 15] и др. В данных исследованиях отмечено увеличение количества иностранных студентов, прибывающих из Китая, Индии, других азиатских стран, Ближнего Востока и Латинской Америки [16; 17].

Вопросам выявления мотивов принятия решения об обучении за границей посвящен ряд научных статей. Т. Мазарол и Дж. Соутар выделяют три этапа принятия решения об обучении за рубежом [18]. На первом этапе потенциальный абитуриент осознает негативные (выталкивающие) факторы обучения в своей родной

¹ The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States / P. G. Altbach [et al.]. New York : Routledge, 2013. 244 p.

² О приоритетном проекте «Экспорт образования»: официальный сайт Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/27864> (дата обращения 23.04.2021).

стране (низкое качество образования, отсутствие необходимого направления или профиля обучения, сложность поступления в вуз и др.) [19]. На втором этапе он задумывается о выборе страны, в которой хотел бы учиться, и начинают действовать положительные (притягивающие) факторы, характерные для конкретной страны (высокое качество образования, признание диплома в родной стране, стабильный экономический и политический режим, невысокая или средняя стоимость образования и др.) [20]. На третьем этапе абитуриент выбирает конкретный вуз. В дальнейшем данная модель негативных и притягивающих факторов была проанализирована на примере студенческой мобильности из развивающихся в развитые англоязычные страны [21; 22].

А. Нефедова в своей статье представила результаты работы по определению причин и мотивов поступления в российские университеты иностранных студентов, обучающихся в наиболее крупных и известных вузах России [7]. Были выявлены внешние и внутренние причины, препятствующие экспорту российского высшего образования. К внешним причинам отнесены малое количество адекватной, правдивой и политически не окрашенной информации о жизни в России и реальном положении дел в сфере экономики и политики; правовые ограничения, связанные с трудоустройством иностранцев во время обучения; снижение уровня востребованности русского языка на постсоветском пространстве и численности русскоязычного населения. К внутренним – низкий уровень интернационализации российских университетов, малое количество программ на английском языке, плохая презентация российских университетов в сети Интернет на английском языке. При этом мотивы поступления иностранных студентов в менее известные российские университеты не рассматривались.

Гбадамози и де Ягер перечисляют критерии, которые необходимо учитывать при измерении уровня удовлетворенности: интернационализация, маркетинговая поддержка, иностранные студенты и сотрудники, академическая репутация,

система адаптации студентов-иностранцев, академическое качество, разнообразие учебных программ, расположение и логистика, проживание и стипендия, спортивная репутация и удобства, безопасность и охрана, наличие парковки [23; 24].

Р. Рога, И. Листок, П. Мюрсепп анализировали факторы, влияющие на выбор иностранными студентами университета Латвии. В ходе исследования было выявлено, что при выборе вуза наиболее важными считают академическое качество, репутацию, а также наличие иностранных студентов и сотрудников. При этом их удовлетворенность полученным опытом обучения, как правило, не оправдывает ожиданий. Иностранные студенты, получающие высшее образование в Латвии, в основном удовлетворены интернационализацией выбранного ими вуза [25].

Такие факторы, как место вуза в международных рейтингах, интернационализация, наличие зарубежных студентов и преподавателей, сформированность международной университетской среды являются важными для иностранных абитуриентов при выборе российского университета. Значимым фактором применения адаптивного опыта в области подготовки иностранных обучающихся выступают информационные, образовательные и социальные инструментари, используемые в процессе их подготовки в российских образовательных организациях: технологии социокультурной интеграции иностранных студентов в общество и культуру, интерактивные методы обучения, разноязычные информационные технологии [5].

Интернационализация высшего образования предполагает внедрение международной составляющей в учебный процесс, научно-исследовательскую, культурно-массовую, спортивную и внеучебную деятельность. При этом данный процесс будет способствовать более быстрой адаптации зарубежных студентов в российских вузах [1].

На современном этапе социально-экономического развития наблюдается тенденция роста числа иностранных



студентов в России: в 2019 г. их насчитывалось 267 100 чел., что составляло примерно 5 % от общей численности обучающихся в вузах (рис. 1).

Чаще всего иностранные студенты приезжают учиться в Россию из стран СНГ (48,12 %). При этом большая часть из них приезжает из Казахстана (14,60 %), Туркмении (7,81 %), Узбекистана (6,0 %), Таджикистана (5,76 %), Украины (4,62 %). В этих странах значительная часть населения владеет русским языком, а студентам намного проще адаптироваться к учебному процессу и жизни в России, поэтому мотивы и факторы поступления в российские университеты у них могут отличаться от иностранных студентов из других государств.

Из стран дальнего зарубежья большая часть иностранных студентов прибывает в Россию из азиатских государств (лидером является Китай – 10,32 %). Абитуриенты из данных государств плохо или вообще не говорят по-русски и изучают его на специальных курсах в выбранном вузе, за год до поступления или, начиная с первого курса. Исключением является Китай, где в некоторых школах изучается русский язык.

Несмотря на многочисленность публикаций по этой проблематике, практически отсутствуют исследования по пробле-

мам выбора иностранными студентами страны, региона и конкретного вуза для своего обучения. Авторы впервые исследуют мотивы и факторы, побудившие иностранных студентов принять решение об обучении в провинциальном российском университете.

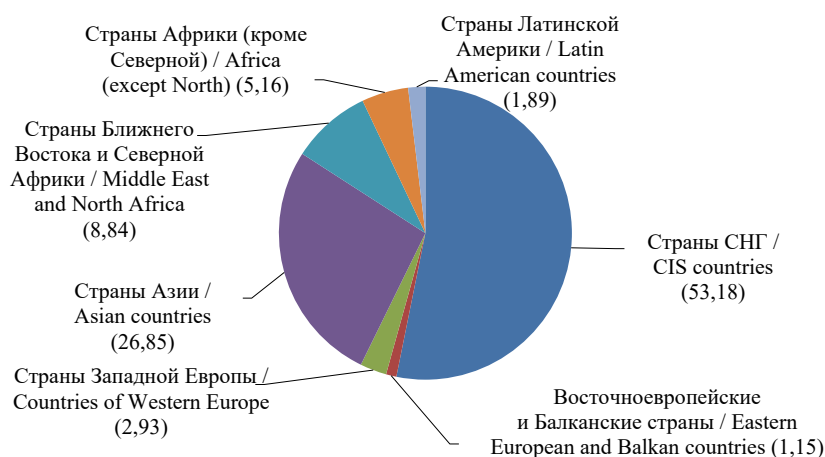
Материалы и методы

В качестве базы данных исследования выступили научные разработки отечественных и зарубежных авторов, учебные издания, данные эмпирических исследований, в том числе размещенных в открытом доступе в сети Интернет.

Эмпирический этап исследования включал в себя метод анкетного опроса иностранных студентов – учащихся университетов ПФО, а также метод индукции с целью интерпретации и обобщения результатов проведенного опроса.

В предложенной анкете были использованы следующие блоки вопросов:

- факторы, повлиявшие на выбор России как страны для обучения;
- факторы в стране проживания, которые являются негативными и способствуют принятию решения об обучении в другой стране;
- критерии выбора конкретного университета для будущего обучения;



Р и с. 1. Распределение иностранных студентов в российских университетах по странам в 2019 г., %³

F i g. 1. Distribution of foreign students at Russian universities by country in 2019, %

³ Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации: Статистический сборник. Вып. 17 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. 180 с.

- каналы поиска информации о стране, регионе и вузе;
- проблемы и уровень удовлетворенности условиями обучения и проживания в России;
- информация об иностранном студенте: возраст, пол, направление и профиль обучения, курс, страна происхождения, уровень получаемого образования, способ оплаты обучения.

Для обоснования численности репрезентативной выборочной совокупности авторы использовали формулу, предложенную В. И. Паниотто и В. С. Максименко⁴:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}, \quad (1)$$

где N – объем генеральной совокупности, n – объем выборки, Δ – предельная ошибка выборки.

Численность иностранных студентов в Приволжском федеральном округе по

состоянию на 1 января 2019 г. составляла 30 472 чел.⁵. Примем предельную ошибку выборки 3–4 %, что соответствует обычной надежности.

$$n_1 = \frac{1}{0,03^2 + \frac{1}{30\,472}} = 1072,$$

$$n_2 = \frac{1}{0,04^2 + \frac{1}{30\,472}} = 612.$$

Таким образом, в выборочную совокупность вошли 650 иностранных студентов, обучающихся в университетах ПФО. Данная выборочная совокупность является репрезентативной, поскольку ошибка репрезентативности составит не более 4 %, а параметры выборочной совокупности максимально приближены к параметрам генеральной совокупности.

Характеристики выборочной совокупности иностранных студентов, полученные в ходе проведения анкетного опроса, отражены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1. Характеристики выборочной совокупности иностранных студентов

Table 1. Characteristics of the selected totality of foreign students

Страны / Countries	Процент респондентов / Percent of respondents	Программа обучения / Training programs	Процент респондентов / Percent of respondents
Страны СНГ / CIS countries	61,38	Подготовительные отделения / Preparatory departments	9,69
Восточноевропейские и Балканские страны / Eastern European and Balkan countries	0,31	Бакалавриат / Baccalaureate	44,62
Страны Западной Европы / Countries of Western Europe	0,31	Специалитет / 5/6-year specialist diploma	21,54
Страны Азии / Asian countries	25,38	Магистратура / Master degree	9,38
Страны Ближнего Востока и Северной Африки / Middle East and North Africa	8,00	Стажировки / Internships	11,08
Страны Африки (кроме Северной) / Africa (except North)	3,38	Ординатура / Clinical Residency	0,92
Страны Латинской Америки / Latin American countries	1,24	Аспирантура / Postgraduate	2,77
Итого / Total	100	Итого / Total	100

⁴ Теория статистики: учебник / под ред. Г. Л. Громыко. М. : ИНФРА-М, 2015. 476 с.

⁵ Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации.



При этом распределение выборочной совокупности по странам происхождения, программам обучения близко к параметрам генеральной совокупности. Ответы респондентов по полу сформировались следующим образом: 319 мужчин (49,08 %) и 331 женщина (50,92 %), т. е. в опросе приняло участие практически равное количество молодых людей и девушек из других стран, обучающихся в российских вузах ПФО. При этом в разрезе программ обучения не всегда наблюдается равное соотношение мужчин и женщин. Преобладающая доля мужчин выбирают здравоохранение, естественные науки, архитектуру и строительство, юриспруденцию, информатику и вычислительную технику, сельское хозяйство; женщины – гуманитарные науки, русский язык, образование и педагогику, культуру и искусство.

Результаты исследования

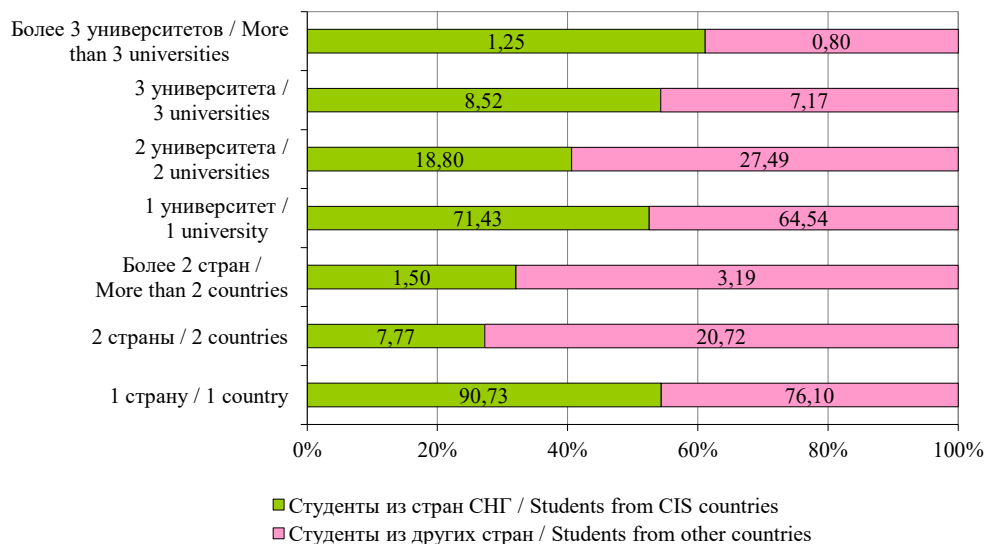
При опросе студентов-иностранцев, обучающихся в российских университетах, проводился анализ количества стран и университетов, на которые ориентировались иностранные абитуриенты (рис. 2).

При анализе факторов, притягивающих абитуриентов в Россию и отталкивающих

в родной стране (табл. 2), было выявлено, что для студентов из стран СНГ наиболее привлекательными являются возможность быстрой адаптации в России, территориальная близость и дружественные отношения со страной проживания, стабильный политический и экономический режим. Ключевыми отталкивающими моментами в родной стране выступили малое количество рабочих мест, низкий уровень экономического развития и уровень жизни, невысокое качество высшего образования.

Для студентов из стран дальнего зарубежья притягательными факторами обучения и проживания в России являются иные факторы: стоимость проживания и уровень цен, интересная культура и традиции, дружественные отношения со страной проживания, наличие красивых интересных городов и природных объектов.

Ответы респондентов относительно положительных (притягивающих) факторов в зависимости от половой принадлежности распределились пропорционально между мужчинами и женщинами по всем факторам, кроме «стоимости проживания и уровня цен в России».



Р и с. 2. Распределение ответов респондентов относительно выбора стран и университетов для обучения, %

F i g. 2. Distribution of respondents' responses regarding the choice of countries and universities to study, %

Таблица 2. Притягивающие и отталкивающие факторы, влияющие на выбор России как страны для обучения по мнению иностранных студентов (% по столбцу, допускалось более одного ответа)

Table 2. Attractive and repulsive factors affecting the choice of Russia as a country for study according to foreign students (% by column, more than one answer was allowed)

Факторы / Factors	Студенты из стран СНГ / Students from CIS countries	Студенты из других стран / Students from other countries
Положительные (притягивающие) факторы в России / Positive (attractive) factors in Russia		
Стабильный политический и экономический режим / Stable political and economic regime	50,88	26,29
Дружественные отношения со страной проживания / Friendly relations with the country of residence	67,92	47,41
Стоимость проживания и уровень цен / Cost of accommodation and price level	17,04	62,15
Близость к стране проживания / Proximity to the country of residence	71,43	42,23
Интересная культура и традиции / Interesting culture and traditions	38,60	59,76
Много университетов и программ обучения / Many universities and training programs	37,59	43,82
Возможность быстрой адаптации / Possibility of fast adaptation	75,19	27,09
Наличие красивых интересных городов и природных объектов / Presence of beautiful and interesting cities and natural objects	46,12	37,85
Негативные (отталкивающие) факторы в родной стране / Negative (repulsive) factors in the home country		
Малое количество рабочих мест / Low number of jobs in the country of residence	32,33	9,96
Низкий уровень экономического развития и уровень жизни / Low level of economic development and standard of living	28,82	7,57
Невысокое качество высшего образования / Low quality of higher education	31,08	6,77
Сложность поступления в университет, большой конкурс / Complexity of university admission, big competition	16,29	37,85
Ограниченное число бюджетных и договорных мест в университетах / Limited number of budgetary and contractual places in universities	18,80	39,04
Отсутствие необходимых направлений и профилей обучения / No required specialisms and profiles	18,30	32,27

Данный фактор в качестве привлекательно-го отметили 224 респондента из 650 опрошенных, среди них преобладали мужчины 130 чел. (20 % от общего количества опрошенных) и 94 женщин (14,46 %). Фактор «близость России к стране проживания» более привлекателен для женщин (31,08 %), чем для мужчин (23,08 %).

Негативными (отталкивающими) факторами для студентов из стран дальнего зарубежья являются сложность поступления в университет, большой конкурс, ограниченное число бюджетных и договорных мест в университетах, причем данные факторы особо актуальны для студентов из Китая, составляющих около 14 % от вы-

борочной совокупности. Следовательно, для них главным минусом выступает ограниченность высшего образования и сложность поступления в вуз в родной стране.

Ответы респондентов относительно отталкивающих факторов в зависимости от половой принадлежности распределились пропорционально между мужчинами и женщинами по всем факторам, кроме «малое количество рабочих мест в стране проживания». Данный фактор мужчины выбирали чаще (13,08 %), чем женщины (10,62 %).

Анализ причин, побудивших иностранных студентов принять решение об обучении в российском университете (табл. 3),



показал, что в большинстве стран СНГ признается и ценится российское высшее образование, из-за нестабильной социально-экономической ситуации иностранные студенты хотят обосноваться в России на постоянной основе, а знание русского языка помогает быстро адаптироваться на новом месте жительства.

Для студентов из других стран основными причинами являются признание российского диплома в родной стране и высокий уровень трудоустройства специалистов с российским образованием в родной стране. 48,8 % опрошенных, обучающихся в ПФО, отметили возможность остаться жить и работать в России после обучения.

Ответы респондентов относительно причин, побудивших иностранных студентов принять решение об обучении в российском университете, в зависимости от половой принадлежности распределились пропорционально между мужчинами и женщинами по всем факторам, кроме «возможности остаться жить и работать в России после обучения» (26,15 % мужчин и 22,61 % женщин).

В таблице 4 представлены наиболее важные критерии выбора вуза по мнению большинства студентов (более 60 %) из всех стран.

Для обучающихся из стран дальнего зарубежья важными выступили следу-

ющие критерии: программа изучения русского языка как иностранного (77,69 %), подробная и достоверная информация о вузе и правилах поступления в интернете на иностранном языке (74,1 %), популярность университета (58,96 %).

Вузы ПФО предоставляют качественное образование, востребованное зарубежными работодателями. При этом 62,3 % опрошенных считают, что их значительным преимуществом является доступная стоимость обучения. Место университета в мировых рейтингах важно для 8,46 % иностранных абитуриентов.

Ответы респондентов относительно критериев выбора университета для обучения в зависимости от половой принадлежности не выявили каких-либо значительных перевесов и распределились пропорционально между мужчинами и женщинами.

При поиске информации о вузе 96,66 % студентов из стран СНГ использовали официальные сайты университетов, 40,6 – изучали интернет-сайты, посвященные российскому высшему образованию, и более 35 % обращались к социальным сетям, рекомендациям родственников, знакомых, друзей и услугам посредников (агентов). Для студентов из других стран наиболее популярными источниками информации стали сайты университетов (74,1 %) и интернет-ресурсы, посвященные высшему образованию в России (70,92 %).

Т а б л и ц а 3. Причины, побудившие иностранных студентов принять решение об обучении в российском университете (% по столбцу, допускалось более одного ответа)

T a b l e 3. Reasons that prompted foreign students to decide to study at a Russian university (% by column, more than one answer was allowed)

Причины / Reasons	Студенты из стран СНГ / Students from CIS countries	Студенты из других стран / Students from other countries
Признание российского диплома в родной стране / Recognition of the Russian diploma in the native country	85,21	63,75
Высокий уровень трудоустройства специалистов с российским образованием в родной стране / High level of employment of specialists with Russian education in their native country	45,61	56,57
Дружественная культурная среда / Friendly cultural environment	57,64	38,25
Знание русского языка / Knowledge of Russian	61,90	14,34
Возможность остаться жить и работать в России после обучения / Opportunity to stay and work in Russia after training	62,66	26,69
Возможность выбора университета на территории России / Possibility of choosing a university in Russia	30,08	28,69

Таблица 4. Критерии выбора российского университета по мнению иностранных студентов (% по столбцу, допускалось более одного ответа)

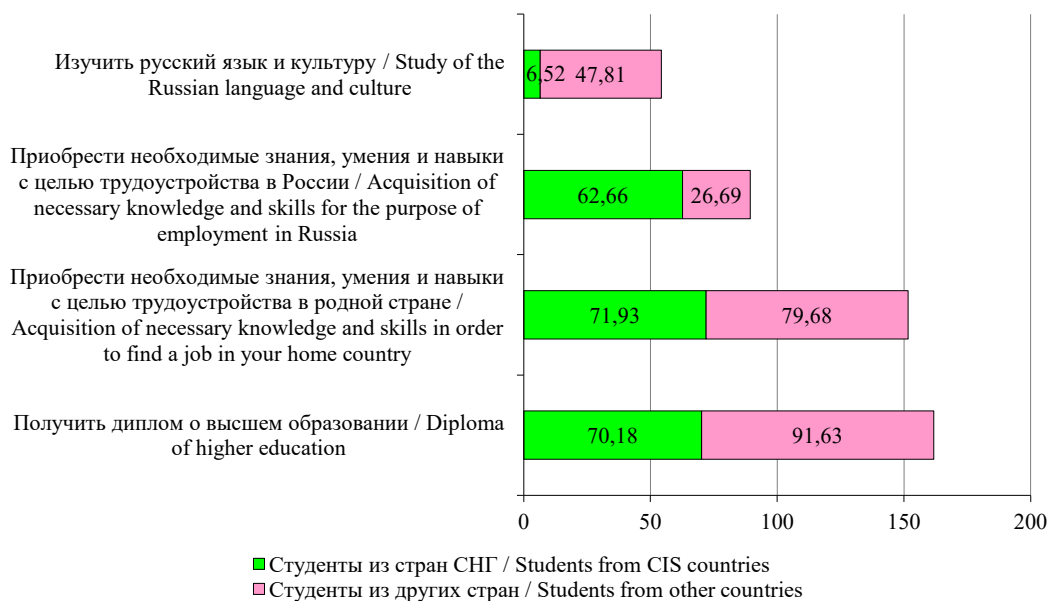
Table 4. Criteria for choosing a Russian university, according to foreign students (% by column, more than one answer was allowed)

Критерии / Criteria	Студенты из стран СНГ / Students from CIS countries,	Студенты из других стран / Students from other countries
Признание диплома российского университета в родной стране / Recognition of the diploma of the Russian university in the native country	85,21	63,75
Высокое качество образования / High quality of education	71,68	79,28
Доступная стоимость обучения / Available cost of training	65,91	56,57
Востребованность и трудоустройство выпускников на рынке труда / Demand and employment of graduates in the labour market	62,66	74,10
Профессорско-преподавательский состав / Teaching staff	60,90	62,15
Стипендия для иностранных студентов / Availability of scholarship for international students	29,82	23,90
Известность и популярность университета / University Fame and Popularity	27,82	58,96
Подробная и достоверная информация о вузе и правилах поступления в сети Интернет на иностранном языке / Detailed and reliable information on the university and the rules of entry on the Internet in a foreign language	25,06	74,10
Наличие комфортабельного общежития / Availability of comfortable dormitory	24,06	34,26
Местоположение университета на территории России / University location in Russia	23,81	22,31
Наличие программы двойного диплома / Dual diploma programme	23,56	24,70
Наличие в университете иностранных студентов из родной страны / Availability of foreign students from their home country	23,06	20,72
Возможность учиться на бюджетной основе / Opportunity to study on a budgetary basis	20,30	13,94
Программа изучения русского языка как иностранного / Availability of a program to learn Russian as a foreign language	14,54	77,69
Место университета в мировых университетских рейтингах / University presence in world university rankings	6,27	11,95
Хорошие возможности заниматься спортом / Good opportunities to play sports	3,76	9,96
Наличие в университете зарубежных преподавателей / Availability of foreign teachers at the university	3,51	10,36
Возможность обучаться на английском языке / Ability to learn in English	3,01	9,96
Проведение совместных научных исследований с зарубежными партнерами / Conduct joint research with foreign partners	3,01	9,96
Участие университета в международных программах обучения за рубежом / Participation of the university in international programs with possibility to study abroad	2,51	7,97

Ключевыми целевыми ориентациями поступления в российский университет иностранных студентов из стран СНГ являются приобретение необходимых знаний, умений и навыков с целью трудоустройства в родной стране или в России, получение диплома о высшем образовании, а для студентов из других стран – получение диплома, необходимой квалификации и изучение русского языка и культуры. Следовательно, большинство иностранных студентов нацелены на

получение знаний и квалификации, чтобы стать востребованным специалистом на рынке труда (рис. 3).

Академическая успеваемость и результаты обучения выше у студентов из стран СНГ, что может объясняться следующими причинами: лучшее знание языка и близкая культурная среда, что позволяет быстрее адаптироваться и включиться в учебный процесс, большая нацеленность на получение знаний, умений и навыков, а не просто получение диплома с целью трудоустройства.



Р и с. 3. Распределение ответов респондентов относительно целей поступления в российский университет (допускалось более одного ответа), %

F i g. 3. Distribution of respondents' responses regarding the goals of admission to the Russian university (more than one answer was allowed), %

По данным, полученным в ходе анкетного опроса, средний балл академической успеваемости студентов из стран СНГ составил 4,8, а из других стран – 4,1. Кроме того, среди иностранных студентов есть определенное количество, имеющих высокий уровень дохода (в том числе родителей), низкую мотивацию к обучению и получению квалификации (в большей степени являются гражданами стран дальнего зарубежья, а не СНГ). Такая категория обучающихся как правило нацелена на изучение культуры, путешествия, отдых и имеет невысокие баллы успеваемости.

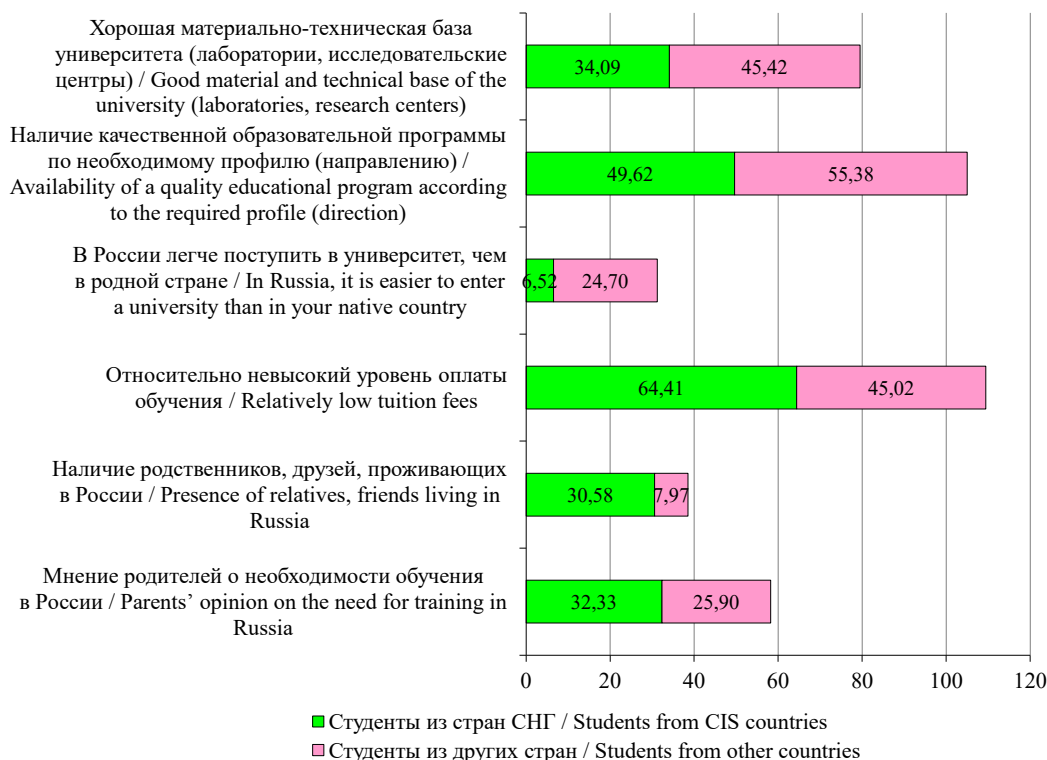
Ответы респондентов по определению критериев выбора вуза для обучения в зависимости от половой принадлежности не выявили каких-либо значительных перевесов и распределились пропорционально между мужчинами и женщинами.

Наиболее значимыми дополнительными факторами привлекательности российского университета для всех опрошенных иностранных студентов стали качественная образовательная программа по необходимому профилю (направлению) и относительно невысокий уровень

оплаты обучения, для студентов из стран дальнего зарубежья – хорошая материально-техническая база (рис. 4).

Вузы ПФО, по мнению иностранных студентов, имеют хорошую материально-техническую базу и реализуют качественные образовательные программы, при этом стоимость обучения в них ниже, чем в столичных, что, безусловно, является положительным моментом для зарубежных абитуриентов.

По мнению опрошенных респондентов из стран СНГ относительно сложностей, с которыми они столкнулись при переезде в Россию, 24,56 % отметили недостаточное знание русского языка, остальные аспекты, связанные с адаптацией к культурной среде, климатическим условиям, взаимодействием с преподавателями, студентами и местными жителями, не вызвали у них особого затруднения. Студенты из других стран к наиболее сложным аспектам обучения и проживания в России отнесли плохое знание русского языка (65,34 %), сложную адаптацию в новой культурной среде (46,22 %), слабое взаимодействие с российскими студентами (29,88 %) и преподавателями (28,69 %).



Р и с. 4. Распределение ответов респондентов относительно дополнительных факторов, повлиявших на выбор университета в России (допускалось более одного ответа), %

F i g. 4. Distribution of respondents' responses regarding additional factors that influenced the choice of a university in Russia (more than one answer was allowed), %

При этом малое количество студентов сталкивается со сложностями оформления миграционно-визовых документов, отсутствием правовой защиты интересов иностранного гражданина и конфликтами в общежитии, поскольку вузами

оказывается поддержка в данном направлении.

В таблице 5 представлено распределение ответов иностранных студентов относительно планов после окончания российского университета.

Т а б л и ц а 5. Распределение ответов иностранных студентов относительно планов после окончания российского университета, %

T a b l e 5. Distribution of foreign student responses to post-Russian university plans, %

План на будущее / Future plan	Студенты из стран СНГ / Students from CIS countries	Студенты из других стран / Students from other countries
1	2	3
Вернуться в родную страну и работать по профилю получаемого образования / To return to your home country and work on the education profile	70,18	78,88
Вернуться в родную страну и работать не по профилю получаемого образования / To return to your home country and work outside the received education	3,76	0,80
Остаться в России и работать по профилю получаемого образования / To stay in Russia and work according to the profile of the received education	18,05	11,95



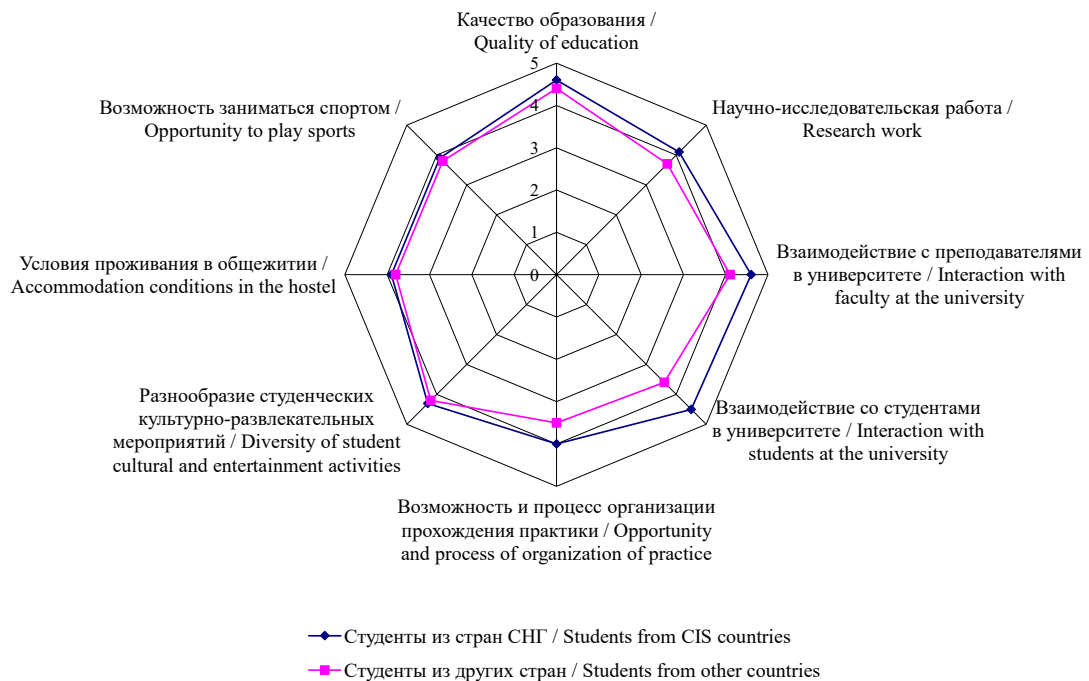
Окончание табл. 5 / End of table 5

1	2	3
Остаться в России и работать не по профилю получаемого образования / To stay in Russia and do not work according to the profile of the received education	4,01	2,39
Уехать в другую страну и работать по профилю получаемого образования / To go another country and work on the education profile	1,00	0,80
Уехать в другую страну и работать не по профилю получаемого образования / To go another country and work outside the received education	0,25	0,40
Продолжить образование в России / To continue education in Russia	1,75	1,99
Продолжить образование в другой стране / To continue education in another country	0,25	0,80
Создать свой бизнес / To create own business	0,75	1,99
Итого / Total	100	100

Ответы респондентов относительно планов после окончания российского университета в зависимости от половой принадлежности распределились пропорционально между мужчинами и женщинами по всем факторам, кроме «вернуться в родную страну и работать по профилю получаемого образования» и «остаться в России и работать по профилю получаемого

образования». Изъявили желание остаться в России 9,23 % мужчин и 60,31 % женщин, планируют вернуться в родную страну 33,85 % мужчин и 39,69 % женщин.

При оценке уровня удовлетворенности обучением и условиями жизни в городах ПФО респондентам предлагалось оценить по пятибалльной системе различные параметры (рис. 5 и 6).



Р и с. 5. Уровень удовлетворенности иностранных студентов параметрами обучения в российском университете по пятибалльной шкале

F i g. 5. The level of satisfaction of foreign students with the parameters of studying at a Russian university on a five-point scale



Большая часть параметров обучения в российских университетах получила достаточно высокие оценки по мнению иностранных студентов из всех стран (более 4 баллов по пятибалльной шкале). При этом студенты из стран СНГ поставили по всем параметрам более высокие баллы, чем студенты из других стран. Максимально были оценены качество образования, взаимодействие с преподавателями, разнообразие студенческих культурно-развлекательных мероприятий.

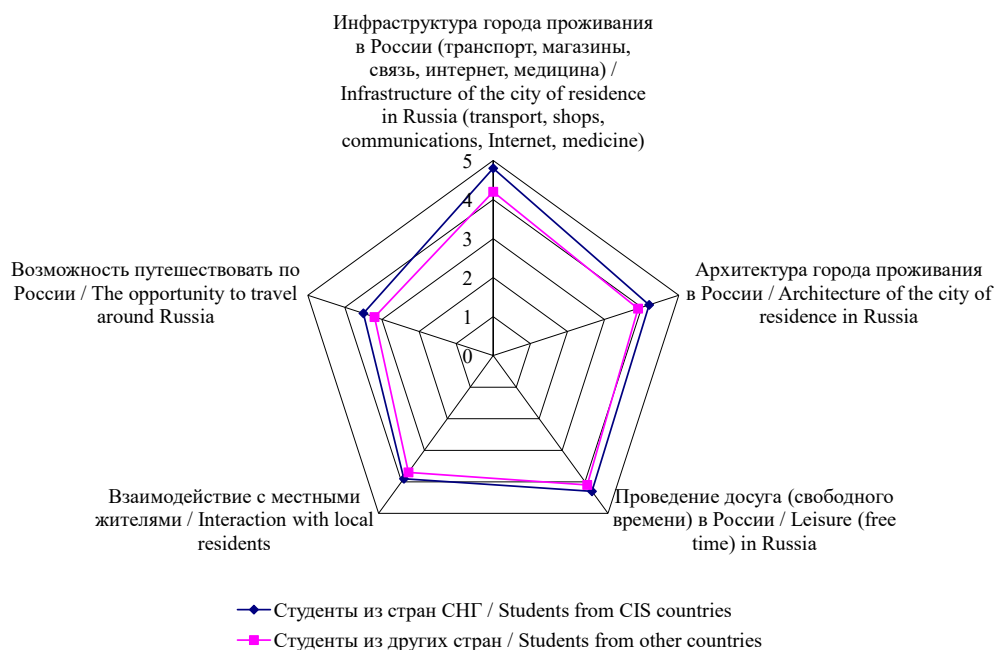
Эффективность работы преподавательского состава и взаимодействия со студентами – важный параметр успешной адаптации и обучения иностранцев. Большая часть иностранных граждан – учащихся российских вузов оценили данный параметр на 5 или 4 балла, минимальное количество студентов – на 3 балла.

Высоко оценили преподавательскую деятельность иностранные студенты, обучающиеся по программам «Экономика и менеджмент», «Гуманитарные науки», «Русский язык», «Информатика и вычис-

лительная техника», «Образование и педагогика», «Сельское хозяйство». Низкие оценки встречались у незначительной части студентов, обучающихся по программам «Здравоохранение», «Архитектура и строительство», «Естественные науки».

Наименьший уровень удовлетворенности отмечен по параметрам «условия проживания в общежитии», «возможность заниматься спортом». Иностранные студенты из стран дальнего зарубежья также не в полной мере удовлетворены процессами организации практики, взаимодействием со студентами в вузе и научно-исследовательской работой, что в большей степени обусловлено недостаточным знанием русского языка и культурными различиями.

Таким образом, в вузах ПФО, по мнению иностранных студентов, осуществляется качественная работа преподавательского состава, имеются определенные программы социокультурной адаптации, однако могут быть менее комфортные условия проживания в общежитии и занятия спортом, чем в столичных вузах.



Р и с. 6. Уровень удовлетворенности иностранных студентов условиями проживания в российском городе Приволжского федерального округа по пятибалльной шкале

F i g. 6. Level of satisfaction of foreign students with living conditions in the Russian city of the Volga Federal District on a five-point scale



Ответы респондентов относительно удовлетворенности параметрами обучения в российском университете в зависимости от половой принадлежности не выявили каких-либо значительных перевесов.

Городская инфраструктура, по мнению исследователей [5], – один из важных параметров удовлетворенности иностранных студентов условиями жизни в стране. По данным рисунка 6 видно, что уровень удовлетворенности городской инфраструктурой, архитектурой, проведением досуга у всех иностранных студентов достаточно высокий (выше 4 баллов по пятибалльной шкале), более низкий уровень (менее 4 баллов) наблюдается по параметрам «взаимодействие с местными жителями» и «возможность путешествовать по России».

Таким образом, в процессе исследования были выявлены притягивающие и отталкивающие факторы, влияющие на выбор России как страны для обучения, критерии выбора и цели поступления в российский вуз, а также уровень удовлетворенности иностранных студентов параметрами обучения в российском университете и условиями проживания в российском городе Приволжского федерального округа.

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного социологического исследования привлекательности российского высшего образования и университетов, расположенных в Приволжском федеральном округе, для иностранных студентов можно сделать следующие выводы:

1. В большинстве случаев выбранная страна и вуз занимают относительно высокие позиции в выборе студентов.

2. Притягивающими факторами для студентов из стран СНГ являются быстрая адаптация в России за счет родственных традиций и культуры, знания русского языка, стабильности экономики и дружественных отношений с родной страной. Отталкивающими факторами в родной стране являются недостаточное количество рабочих мест, низкий уровень жизни и развития экономики и кризисное

состояние качества высшего образования. Для обучающихся из других стран наиболее притягательными являются богатая культура, традиции, архитектура и природные объекты, а отталкивающими в родной стране – сложность поступления и ограниченная доступность высшего образования.

3. Вескими причинами поступления в российский университет для иностранных студентов выступили признание российского диплома в родной стране, высокий уровень трудоустройства специалистов с российским образованием в родной стране, возможность остаться жить и работать в России после обучения, что свидетельствует о необходимости популяризации российского высшего образования за рубежом.

4. Поскольку при поиске информации о российских университетах иностранные абитуриенты используют чаще всего их официальные сайты и образовательные порталы, необходимо уделять внимание качественной разработке сайта вуза на иностранном языке, его информационному наполнению, а также развивать и продвигать с помощью эффективных SSM-технологий информационные образовательные порталы.

5. Большинство иностранных обучающихся нацелены на получение необходимой квалификации и навыков, а также диплома о высшем образовании с целью успешного трудоустройства в родной стране или в России.

6. Вузы, расположенные в ПФО, привлекают иностранных студентов высоким качеством обучения, образовательными программами и высокотехнологичной материально-технической базой, а также более низкой стоимостью обучения.

7. Реализуются программы адаптации.

8. Иностранные студенты высоко ценят приобретенные в российских вузах знания, умения и навыки, видят перспективы успешного трудоустройства в родной стране по профилю получаемого образования, что свидетельствует о достаточно высоком качестве и уровне удовлетворенности образовательной деятельностью в России. При этом студенты из стран СНГ выражают большой уровень

удовлетворенности, чем студенты из других стран.

9. Иностранные студенты высоко оценивают качество обучения в вузах, отмечают высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава, хорошую материально-техническую базу, качественные образовательные программы, признание диплома в родной стране, возможность трудоустройства. При этом в региональных вузах более низкая стоимость обучения и проживания, что является притягивающим фактором. Также в ходе опроса было выявлено, что лишь небольшая часть иностранных студентов обращает внимание на место вуза в мировых университетских рейтингах.

10. Уровень удовлетворенности иностранных студентов условиями жизни, инфраструктурой в городах Приволжского федерального округа можно охарактеризовать как высокий, что свидетельствует о комфортных условиях в регионе.

При этом в качестве негативных иностранными абитуриентами выделены следующие причины: сложность поиска достоверной информации на иностранном языке об условиях жизни в России, обилие политически окрашенной негативной информации в связи с неблагоприятными внешнеполитическими обстоятельствами, низкая информативность сайтов университетов на иностранных языках, отсутствие возможностей для трудоустройства в процессе обучения, снижение популярности и востребованности русского языка во многих постсоветских странах, недостаточное количество учебных программ на иностранном языке.

Для повышения привлекательности и конкурентоспособности российского высшего образования среди иностранных абитуриентов необходимо реализовать ряд мероприятий на нескольких институциональных уровнях, в первую очередь государственным и университетском.

На государственном уровне необходимо реализовать следующие мероприятия:

1. Разработка взаимосвязанной миграционной и образовательной политики для иностранных абитуриентов.

2. Улучшение имиджа страны на международной арене, размещение подробной и достоверной информации об условиях и уровне жизни в России на иностранных порталах.

3. Увеличение количества квот на бесплатное обучение для абитуриентов из целевых стран.

4. Заключение, актуализация межправительственных соглашений о взаимном признании квалификаций/образования с целевыми странами.

5. Расширение деятельности представительств Россотрудничества и российских центров науки и культуры, центров Фонда «Русский мир» в целевых странах (в случае их отсутствия – инициация открытия) по повышению информационного сопровождения экспорта российского образования.

6. Содействие участию российских университетов в международных образовательных выставках, ярмарках, университетских форумах.

7. Активизация культурных, спортивных, туристических связей с целевыми странами на национальном и региональном уровне, совместное проведение международных молодежных мероприятий с участием студентов и школьников для продвижения положительного имиджа России и русского языка за рубежом.

8. Создание в доменных зонах ключевых стран, демонстрирующих спрос на российское образование, специализированных интернет-сайтов, ориентированных на продвижение российских университетов и образовательных продуктов.

9. Активизация сотрудничества с ассоциациями иностранных выпускников в целевых странах, в том числе в рамках сотрудничества с Всемирной ассоциацией выпускников высшего образования, в целях продвижения образовательных программ и российского образования в целом в стране и демонстрации успеха развития карьеры в результате получения российского образования.

Ключевыми направлениями повышения уровня международной конкурентоспособности российских университетов должны стать:



1. Расширение перечня образовательных программ для абитуриентов целевых стран, включая программы на иностранных языках по востребованным направлениям и специальностям, программы дистанционного обучения, увеличение масштабов двусторонней академической мобильности, реализации совместных образовательных программ.

2. Разработка и реализация программ обучения русскому языку: для начинающих, подготовка к поступлению в российские вузы, русский язык в профессиональных целях.

3. Создание клубов поддержки иностранных студентов и разработка инструкций, способствующих легкой адаптации в России.

4. Повышение показателей конкурентоспособности вуза на международной арене и улучшение его имиджевых характеристик.

5. Формирование качественного информационного потока о вузе в российских и зарубежных СМИ, социальных сетях, интернет-порталах для увеличения целевой аудитории абитуриентов, родителей, партнеров за рубежом.

6. Активизация участия в международных образовательных выставках и ярмарках, а также сотрудничества с рекрутинговыми агентствами в целевых странах.

7. Проведение мероприятий для потенциальных иностранных абитуриентов обучающей направленности (олимпиады, летние лагеря, школы, университеты).

8. Создание полноценных версий сайтов российских университетов на иностранных языках целевых стран с учетом приоритетов вуза, сайтов-визиток, мобильных версий сайтов и специализированных мобильных приложений.

9. Расширение сотрудничества с зарубежными университетами-партнерами в целевых странах в рамках международных университетских ассоциаций и союзов (как на двусторонней, так и на многосторонней основе), например, форумы ректоров вузов, ассоциации профильных вузов, студенческие ассоциации, международные научные ассоциации и т. д.

10. Проведение различных мероприятий информационной и пропагандистской направленности для потенциальных иностранных абитуриентов и их родителей с использованием дистанционных технологий (дни открытых дверей, виртуальные экскурсии по вузу).

В качестве направлений дальнейших исследований можно отметить необходимость выявления соответствия ожиданий и реальности относительно качества и условий обучения и жизни в провинциальных регионах у иностранных студентов из разных стран, а также проведение анализа удовлетворенности иностранных студентов параметрами обучения в университете и жизни в российских провинциальных регионах.

Материалы статьи будут полезны ученым и исследователям, занимающимся проблемами выбора иностранными абитуриентами страны и вуза для своего обучения за рубежом. Представленные в статье рекомендации могут быть использованы в работе федеральных и региональных правительств, министерств образования, региональных вузов при разработке программ повышения международной конкурентоспособности высшего образования в России и привлечения международного контингента обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Повышение конкурентоспособности вуза: глобальные тенденции и современное состояние мирового рынка образовательных услуг / А. Н. Суетин [и др.] // *Фундаментальные исследования*. 2020. № 6. С. 143–149. doi: <http://doi.org/10.17513/fr.42791>

2. Jiani M. A. Why and How International Students Choose Mainland China as a Higher Education Study Abroad Destination // *Higher Education*. 2017. Vol. 74. P. 563–579. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0066-0>

3. Понявина М. Б., Селезнев П. С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. Т. 10, № 1. С. 104–108. doi: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108>
4. Miotto G., Del-Castillo-Feito Cr., Blanco-González A. Reputation and Legitimacy: Key Factors for Higher Education Institutions' Sustained Competitive Advantage // Journal of Business Research. 2020. Vol. 112. P. 342–353. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
5. Li F. Factors Influencing Chinese Students' Choice of an International Branch Campus: A Case Study // Journal of Studies in International Education. 2020. Vol. 24, issue 3. P. 337–351. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315319835539>
6. Анохова Е. В., Штырно Д. А. Научно-образовательные коллаборации как инструмент повышения конкурентоспособности российских вузов // Открытое образование. 2021. Т. 25, № 2. С. 4–14. doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-2-4-14>
7. Nefedova A. Why International Students Choose to Study at Russia's Leading Universities // Journal of Studies in International Education. 2021. Vol. 25, issue 5. P. 582–597. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315320963514>
8. Алешкина О. В. Конкурентоспособность вуза в современных условиях // Доклады Башкирского университета. 2021. Т. 6, № 5. С. 346–350. doi: <https://doi.org/10.33184/dokbsu-2021.5.9>
9. Tucker King C. S., Bailey K. S. Intercultural Communication and US Higher Education: How US Students and Faculty Can Improve: International Students' Classroom Experiences // International Journal of Intercultural Relations. 2021. Vol. 82. P. 278–287. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.007>
10. Sezer S., Karabacak N., Narseyitov M. A Multidimensional Analysis of Homesickness based on the Perceptions of International Students in Turkey: A Mixed Method Study // International Journal of Intercultural Relations. 2021. Vol. 83. P. 187–199. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.001>
11. Hernández Bolívar M., Ortega Pacheco Y. Adaptación y percepción de estudiantes extranjeros respecto a la cultura y el sistema educativo en una Universidad Pública en Colombia // Ciencia E Interculturalidad. 2019. Vol. 24, no. 01. P. 80–90. doi: <https://doi.org/10.5377/rci.v24i01.8004>
12. Cerrutti M., Binstock G. Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes // Revista Latinoamericana de Población. 2019. Vol. 13, num. 24. P. 32–62. doi: <https://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i1.n24.2>
13. Lanati M., Thiele R. International Student Flows from Developing Countries: Do Donors Have an Impact? // Economics of Education Review. 2020. Vol. 77. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101997>
14. Плюсы и минусы увеличения численности иностранного контингента российских вузов / О. В. Дехнич, О. В. Лютова, М. А. Трубицын, Е. С. Данилова // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 244–256. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256>
15. Social and Communicative Adaptation of International Students at Russia Universities: Problems, Peculiarities and Characteristics / A. R. Masalimova [et al.] // Talent Development and Excellence. 2020. Vol. 12, no. 3s. P. 119–126.
16. Incoming and Outgoing Academic Mobility in Russia and Abroad: Main Trends, Administrative Challenges / T. K. Rostovskaya, V. I. Skorobogatova, E. E. Pismennaya, V. A. Bezverbny // International Journal of Sociology and Social Policy. 2021. Vol. 41, no. 1/2. P. 154–166. doi: <https://doi.org/10.1108/IJSSP-03-2020-0091>
17. Barriers to Students' Academic Mobility in Russia / T. K. Rostovskaya, A. S. Maksimova, N. M. Mekeko, S. N. Fomina // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8, no. 4. P. 1218–1227. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080412>
18. Mazzarol T., Soutar G. N. «Push-pull» Factors Influencing International Student Destination Choice // The International Journal of Education. 2002. Vol. 16, no. 2. P. 82–90. doi: <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>
19. Воловская Н. М., Плюснина Л. К. Выбор вуза иностранными студентами: мотивы, факторы и проблемы (по результатам социологических исследований) // Вестник НГУЭУ. 2021. № 4. С. 242–251. doi: <https://doi.org/10.34020/2073-6495-2021-4-242-251>
20. Li F., Qi H., Guo Q. Factors Influencing Chinese Tourism Students' Choice of an Overseas PhD Program // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2021. Vol. 29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100286>
21. Abubakar B., Shanka T., Muuka G. Tertiary Education: An Investigation of Location Selection Criteria and Preferences by International Students – The Case of Two Australian Universities // Journal of Marketing for Higher Education. 2010. Vol. 20, issue 1. P. 49–68. doi: <https://doi.org/10.1080/08841241003788052>
22. Foster M. Student Destination Choices in Higher Education: Exploring Attitudes of Brazilian Students to Study in the United Kingdom // Journal of Research in International Education. 2014. Vol. 13, issue 2. P. 149–162. doi: <https://doi.org/10.1177/1475240914541024>



23. De Jager J. W., Gbadamosi G. Predicting Students' Satisfaction through Service Quality in Higher Education // The International Journal of Management Education. 2013. Vol. 11, issue 3. P. 107–118. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.09.001>

24. De Jager J. W., Gbadamosi G. Specific Remedy for Specific Problem: Measuring Service Quality in South African Higher Education // Higher Education. 2010. Vol. 60. P. 251–267. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9298-6>

25. Roga R., Lapiņa I., Mürsepp P. Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 213. P. 925–930. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506>

Поступила 25.08.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 17.01.2022.

Об авторах:

Бондаренко Владимир Викторович, профессор кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), доктор экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6716-1963>**, bond40@bk.ru

Полутин Сергей Викторович, директор НИИ регионологии, заведующий кафедрой социологии и социальной работы МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор социологических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>**, **Scopus ID: 57215972235**, **Researcher ID: A-9592-2017**, polutin.sergei@yandex.ru

Юдина Вера Александровна, заведующий кафедрой менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-9430>**, **Scopus ID: 57211803103**, **Researcher ID: E-4558-2018**, vayudina@fa.ru

Танина Мария Алексеевна, доцент кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-6280>**, **Researcher ID: E-7224-2018**, margo10@inbox.ru

Лескина Ольга Николаевна, доцент кафедры экономики и финансов Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1257-3725>**, **Researcher ID: F-4061-2018**, onleskina@fa.ru

Заявленный вклад авторов:

В. В. Бондаренко – разработка концепции исследования; организация и проведение исследования; статистическая обработка данных; интерпретация и критический анализ.

С. В. Полутин – обеспечение сбора информации при проведении анкетирования иностранных студентов; интерпретация и критический анализ данных полученных в ходе анкетного опроса по вопросам привлекательности российских вузов Приволжского федерального округа для иностранных абитуриентов.

В. А. Юдина – подготовка инструментария опроса; сбор информации; подготовка аналитических и графических материалов по результатам анкетирования.

М. А. Танина – описание результатов исследования; техническое оформление списка использованных источников; перевод структурных составляющих на английский язык; подготовка начального варианта текста; доработка текста статьи.

О. Н. Лескина – теоретический анализ зарубежных источников; сбор и обработка первичных материалов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Suetin A., Suetin S., Shulus A., Bogomolov O., Trifonova A. University Competitiveness Management: Integration of Educational Space. *Fundamentalnye issledovaniya* = Fundamental Research. 2020; (6):143-149. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17513/fr.42791>

2. Jiani M.A. Why and How International Students Choose Mainland China as a Higher Education Study Abroad Destination. *Higher Education*. 2017; 74:563-579. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0066-0>
3. Ponyavina M.B., Seleznev P.S. Increase of the Number of International students in Russian Universities as a Component of the state Education Policy. *Gumanitarnye Nauki. Vestnik Finasovogo Universiteta* = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University. 2020; 10(1):104-108. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108>
4. Miotto G., Del-Castillo-Feitob Cr., Blanco-González A. Reputation and Legitimacy: Key Factors for Higher Education Institutions' Sustained Competitive Advantage. *Journal of Business Research*. 2020; 112:342-353. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
5. Li F. Factors Influencing Chinese Students' Choice of an International Branch Campus: A Case Study. *Journal of Studies in International Education*. 2020; 24(3):337-351. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1028315319835539>
6. Anokhova E.V., Shtykho D.A. Scientific and Educational Collaborations as a Tool to Increase the Competitiveness of Russian Universities. *Otkrytoye obrazovaniye* = Open Education. 2021; 25(2):4-14. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-2-4-14>
7. Nefedova A. Why International Students Choose to Study at Russia's Leading Universities. *Journal of Studies in International Education*. 2021; 25(5):582-597. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1028315320963514>
8. Aleshkina O. The Competitive Ability of the University in Modern Conditions. *Doklady Bashkirskogo universiteta* = Reports of Bashkir University. 2021; 6(5):346-350. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.33184/dokbsu-2021.5.9>
9. Tucker King C.S., Bailey K.S. Intercultural Communication and US Higher Education: How US Students and Faculty Can Improve: International Students' Classroom Experiences. *International Journal of Intercultural Relations*. 2021; 82:278-287. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.007>
10. Sezer S., Karabacak N., Narseyitov M. A Multidimensional Analysis of Homesickness based on the Perceptions of International Students in Turkey: A Mixed Method Study. *International Journal of Intercultural Relations*. 2021; 83:187-199. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.001>
11. Hernández Bolívar M., Ortega Pacheco Y. Adaptation and Perception of Foreign Students about Culture and Education System at a Public University in Colombia. *Ciencia E Interculturalidad*. 2019; 24(01):80-90. (In Spa., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.5377/rci.v24i01.8004>
12. Cerrutti M., Binstock G. Migration, Adolescence and Education in Argentina: Unraveling Learning Gaps. *Revista Latinoamericana de Población*. 2019; 13(24):32-62. (In Spa., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i1.n24.2>
13. Lanati M., Thiele R. International Student Flows from Developing Countries: Do Donors Have an Impact? *Economics of Education Review*. 2020; 77:101997. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101997>
14. Dekhnich O.V., Lyutova O.V., Trubitsyn M.A., Danilova E.S. More International Students Coming to Russia: Pros and Cons. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. 2021; 25(2):244-256. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256>
15. Masalimova A.R., Timofeeva M.O., Polevoy S.A., Platonova R.I., Zaitseva N.A., Shaidullina A.R. Social and Communicative Adaptation of International Students at Russia Universities: Problems, Peculiarities and Characteristic. *Talent Development and Excellence*. 2020; 12(3 s):119-126. (In Eng.)
16. Rostovskaya T.K., Skorobogatova V.I., Pismennaya E.E., Bezverbnny V.A. Incoming and Outgoing Academic Mobility in Russia and Abroad: Main Trends, Administrative Challenges. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 2021; 41(1/2):154-166. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/IJSSP-03-2020-0091>
17. Rostovskaya T.K., Maksimova A.S., Mekeko N.M., Fomina S.N. Barriers to Students' Academic Mobility in Russia. *Universal Journal of Educational Research*. 2020; 8(4):1218-1227. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080412>
18. Mazzarol T., Soutar G.N. "Push-pull" Factors Influencing International Student Destination Choice. *The International Journal of Education*. 2002; 16(2):82-90. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>
19. Volovskaya N.M., Plyusnina L.K. Selection of a Higher Educational Institution by Foreign Students: Motives, Factors and Problems (Based on the Results of Sociological Studies). *Vestnik NSUEM*. 2021; (4):242-251. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.34020/2073-6495-2021-4-242-251>
20. Li F., Qi H., Guo Q. Factors Influencing Chinese Tourism Students' Choice of an Overseas PhD Program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2021; 29:100286. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100286>



21. Abubakar B., Shanka T., Muuka G. Tertiary Education: An Investigation of Location Selection Criteria and Preferences by International Students – The Case of Two Australian Universities. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2010; 20(1):49-68. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/08841241003788052>
22. Foster M. Student Destination Choices in Higher Education: Exploring Attitudes of Brazilian Students to Study in the United Kingdom. *Journal of Research in International Education*. 2014; 13(2):149-162. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1475240914541024>
23. De Jager J.W., Gbadamosi G. Predicting Students' Satisfaction through Service Quality in Higher Education. *The International Journal of Management Education*. 2013; 11(3):107-118. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.09.001>
24. De Jager J.W., Gbadamosi G. Specific Remedy for Specific Problem: Measuring Service Quality in South African Higher Education. *Higher Education*. 2010; 60:251-267. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9298-6>
25. Roga R., Lapiņa I., Mürsepp P. Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 213:925-930. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506>

Submitted 25.08.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 17.01.2022.

About the authors:

Vladimir V. Bondarenko, Professor of Management, Computer Science and General Humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Dr.Sci. (Econ.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6716-1963>, bond40@bk.ru

Sergey V. Polutin, Director of the Research Institute of Regional Studies, Head of the Chair of Sociology and Social Work, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Dr.Sci. (Sociol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, Scopus ID: [57215972235](https://orcid.org/0000-0003-0399-4154), Researcher ID: [A-9592-2017](https://orcid.org/0000-0003-0399-4154), polutin.sergei@yandex.ru

Vera A. Yudina, Head of Management, Computer Science and General Humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-9430>, Scopus ID: [57211803103](https://orcid.org/0000-0001-9835-9430), Researcher ID: [E-4558-2018](https://orcid.org/0000-0001-9835-9430), vayudina@fa.ru

Maria A. Tanina, Associate Professor of Management, Computer Science and General Humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-6280>, Researcher ID: [E-7224-2018](https://orcid.org/0000-0001-7311-6280), margo10@inbox.ru

Olga N. Leskina, Associate Professor of Economy and Finance Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1257-3725>, Researcher ID: [F-4061-2018](https://orcid.org/0000-0002-1257-3725), onleskina@fa.ru

Contribution of the authors:

V. V. Bondarenko – development of the concept of research; organization and conduct of the study; statistical processing of data; interpretation and critical analysis.

S. V. Polutin – ensuring the collection of information during the survey of foreign students; interpretation and critical analysis of the data obtained during the questionnaire survey on the attractiveness of Russian universities of the Volga Federal District for foreign applicants.

V. A. Yudina – preparation of survey tools; collection of information; preparation of analytical and graphic materials based on the results of the questionnaire.

M. A. Tanina – description of the results of the study; technical design of the list of sources used; translation of structural components into English; preparation of the initial version of the text; finalization of the text of the article.

O. N. Leskina – theoretical analysis of foreign sources; collection and processing of primary materials.

All authors have read and approved the final manuscript.



Выявление компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов и ее влияния на эффективность командного взаимодействия

О. В. Крежевских^{1*}, А. Д. Кариев²

¹ Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Российская Федерация,
* MailOlga84@mail.ru

² Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация

Введение. Необходимость мультипрофессиональной команды очевидна для дошкольной сферы при решении проблем индивидуализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, одаренных детей, имеющих поведенческие отклонения и др. Несмотря на многочисленность публикаций по проблематике мультипрофессионального образования, практически отсутствуют исследования в области готовности к мультипрофессиональным взаимодействиям специалистов дошкольного образования. Цель статьи – представить результаты и методику выявления уровня сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования студентов – будущих работников дошкольного образования, проанализировать отличия групп с высоким уровнем сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования от групп с низким по эффективности командным взаимодействием.

Материалы и методы. Для изучения проблемы были проведены анкетирование и интервью в фокус-группах, в которых приняли участие 112 студентов Шадринского государственного педагогического университета и Казахского национального женского педагогического университета. В качестве экспертов привлекались преподаватели, компетентные в областях знаний, которыми должны оперировать обучающиеся в процессе исследования. Качественное и количественное оценивание осуществлялось по методике В. И. Загвязинского, Р. Атаханова. Для определения нормальности распределения использовался критерий Колмогорова – Смирнова (одновыборочный); для выявления достоверности различий групп – U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования. В результате исследования были выделены компоненты, критерии, показатели и уровни компетенции мультипрофессионального командообразования студентов – будущих работников дошкольного образования. Разработана методика оценки сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования у обучающихся. Выявлены проблемы мультипрофессионального взаимодействия будущих работников дошкольного образования: недостаточная готовность вести диалог друг с другом, слабая или низкая степень командообразующей и соорганизующей активности, попытка отнесения проблемы к сфере деятельности одного специалиста, стремление найти виновного в ситуации.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие проблематики готовности к взаимодействиям специалистов дефектологических и недефектологических направлений подготовки. В дальнейшем целесообразно исследовать вопросы проектирования и оценки эффективности курсов, развивающих компетенции мультипрофессионального командообразования. Материалы статьи могут быть полезны при разработке стандартов высшего образования нового поколения в части проектирования планируемых результатов освоения программ и международных рекомендаций по образованию.

© Крежевских О. В., Кариев А. Д., 2022



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



Ключевые слова: компетенции, мультипрофессиональное образование, мультипрофессиональное командообразование, командный метод обучения, профессиональная подготовка педагогов, дошкольное образование, подготовка педагогов дошкольного образования

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Крежевских О. В., Кариев А. Д. Выявление компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов и ее влияния на эффективность командного взаимодействия // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 93–110. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.093-110>

Original article

Revealing the Competence of Multiprofessional Team Building among Students and Its Impact on the Effectiveness of Team Interaction

O. V. Krezhevskikh^{a}, A. D. Kariyev^b*

*^a Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russian Federation,
MailOlga84@mail.ru

^b Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Abstract

Introduction. The need for a multiprofessional team is critical for the preschool stage where problems of individualization of education for children with disabilities and gifted children with behavioral deviations are solved. Despite the large number of publications on multiprofessional education, there are almost no researches into the readiness to multiprofessional interaction of preschool education specialists. The aim of the article is to present the results and methods for revealing the level of multiprofessional team building competence of students – future preschool education workers, to analyze the differences between the groups with high level of multiprofessional team building competence and the groups with low effectiveness of team interaction.

Materials and Methods. Research sample: students of Shadrinsk State Pedagogical University (Russia) and Kazakh National Women's Pedagogical University (Kazakhstan). Methods: expert observation (teachers competent in the fields of knowledge that students should operate in the research process were involved) using “field notes” and video recordings (qualitative and quantitative assessment according to the methodology of V.I. Zagvyazinsky, R. Atakhanov); questionnaires; interviews in focus groups; testing; expert evaluation of the effectiveness of team interaction; statistical criteria: Kolmogorova-Smirnova (single-sample) to determine the normality of distribution; Mann-Whitney U-criterion to identify the reliability of differences in groups with high levels of formation multiprofessional competencies from groups with low efficiency of team interaction.

Results. It is proved that the formation of competence of multiprofessional team building is significant for the effectiveness of team interaction. The problems of multiprofessional interaction of preschool education workers are revealed: lack of willingness to conduct a dialogue with each other, weak or low degree of team-building and co-organizing activity, an attempt to associate the problem with the activity of one specialist, the desire to find the culprit in the situation.

Discussion and Conclusion. The obtained results contribute to the development of the issue of readiness for interaction of specialists in defectological and non-defectological areas of training. In the future, it is advisable to investigate the issues of designing and evaluating the effectiveness of courses that develop the competencies of multiprofessional team building. The materials of the article can be useful in the developing standards of higher education of a new generation in terms of designing the planned learning outcomes of the academic programs and international recommendations on education.

Keywords: competencies, multiprofessional education, multiprofessional team building, team method of teaching, professional training of teachers, preschool education, training of teachers of preschool education

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Krezhevskikh O.V., Kariyev A.D. Revealing the Competence of Multiprofessional Team Building among Students and Its Impact on the Effectiveness of Team Interaction. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):93-110. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.093-110>

Введение

Командообразование – неотъемлемая часть образовательной практики, особенно, когда речь идет о целостном феномене дошкольного детства. Для получения максимального синергетического эффекта важно, чтобы в детском саду работала команда специалистов. Согласование действий внутри группы работников, выстраивание деятельности разнопрофильных специалистов вокруг единого объекта называется мультипрофессиональным командообразованием. В настоящее время данная проблема особенно актуальна в связи с бурным развитием нейтральных (неспецифических) пространств в образовании: качественное инклюзивное образование, требующее согласованной деятельности дефектолога, психолога, логопеда, воспитателя [1; 2]; индивидуальная образовательная траектория для ребенка, показавшего высокие умственные/творческие способности или оказавшегося в трудной жизненной ситуации и др. В проведенных по этому вопросу исследованиях подчеркивается прежде всего социальная эффективность командных решений, т. е. учет их последствий для участников взаимодействия, динамики профессиональных целей, роли и обязанностей каждого специалиста. Такие решения должны учитывать контекст проблемы и, по возможности, все факторы, влияющие на снижение ее остроты или полное устранение [3].

Вопрос подготовки будущих специалистов к эффективному командному взаимодействию освещается лишь применительно к здравоохранению: систематизированы и обобщены исследования мультипрофессионального образования¹; изучен вопрос об эффективности мультипрофессиональной практики [4] и о разнице в отношении различных профессиональных групп к такому обучению [5]; доказано повышение самоэффективности при работе в команде [6] и др. В действительности, необходимость компетентности в сфере мультипрофессионального командообразования возникает и в дру-

гих областях, где речь идет о сложных, нелинейных педагогических процессах и разных подходах к их изучению.

Цель настоящей статьи обусловлена потребностями образовательной практики в описании методики выявления уровня сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования студентов, готовящихся работать в дошкольном образовании, обсуждении вопроса о влиянии данной компетенции на эффективность командного взаимодействия и описании проблем в этой области. С другой стороны, доказательство важности формирования компетенции мультипрофессионального образования может служить основой для проектирования стандартов высшего образования нового поколения и разработки международных рекомендаций.

Гипотеза исследования: фактор сформированности компетенций мультипрофессионального командообразования является значимым для эффективности командного взаимодействия в процессе составления индивидуального образовательного маршрута для дошкольника.

Задачи исследования:

1. Разработать методику выявления сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов – будущих работников дошкольного образования, включающую критерии, показатели и технологию оценивания данной компетенции, а также определенные этапы проведения диагностического исследования.

2. Проанализировать уровни сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов – будущих работников дошкольного образования.

3. Определить эффективность работы команд в процессе составления индивидуального образовательного маршрута для дошкольника.

4. Установить достоверность различий между эффективностью командного взаимодействия у обучающихся с низким

¹ Hopkins D., Freelance E., Switzerland G., eds. Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice [Electronic resource]. Available at: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf (дата обращения: 26.02.2021).



и высоким уровнем сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования.

Обзор литературы

Подготовка к межпрофессиональным взаимодействиям всесторонне освещена в научных работах: в широком контексте данной проблемы представлены исследования командного интерактивного обучения [7]; в более узком – проблемы интерпрофессионального образования².

Интерпрофессиональное образование – комплексный термин, объединяющий межпрофессиональное (как практику и совместную деятельность представителей двух профессий), мультипрофессиональное (когда речь идет о нескольких смежных профессиях) и трансдисциплинарное (совместное обучение и практику представителей совершенно не связанных друг с другом профессий) образование [8], имеющее цели развития у студентов профессиональной мобильности, навыков работы в мультипрофессиональных командах [9]; переобучения, повышения квалификации [10].

Л. Фухрмен и соавторы подчеркивают, что мультипрофессиональное обучение нуждается в подробном изучении с учетом разноплановости и противоречивости публикаций в этой области [4]. Его важнейший результат – овладение нормами межпрофессиональной этики – признание значимости мнения каждого работника. М. Бреннен и Дж. Рондон-Сулбарен указывают на присутствие альтернативных типологий знаний в межпрофессиональных командах и несовместимость нескольких дисциплинарных парадигм [11]; различные типы знаний передаются в другие контексты, обобщаются и модифицируются [12].

У мультипрофессионального образования отмечены результаты, не сводимые к простому обучению в команде: приобретение навыков совместной работы [5]; улучшение доверия между профессиональными группами [13]; повышение самоэффективности в функционировании в качестве члена междисциплинарной команды [6]; развитие профессиональной

идентичности обучающихся [14]; улучшение коммуникации работников медицинской сферы [15]; достижение клиентоориентированного ухода [16]. В свою очередь, С. Гурайа и Х. Барр на основании систематического метаанализа публикаций доказали эффективность интерпрофессионального обучения [17].

Отсутствие подготовки в области межпрофессионального сотрудничества рассматривается серьезной проблемой образования медицинских работников [18]. Так, С. Кавас и Х. Хадми выявили эффект взаимообучения, повышающий интерес к изучению дисциплины у студентов [19]. Любой проект или исследование с участием нескольких профессиональных групп имеет социально-образовательные цели [20]. Для этого необходимо взаимное понимание концепций и наличие достаточного времени [21], такое обучение должно начинаться с проблемного фокуса [22].

В связи с высоким значением мультипрофессионального образования исследователи подчеркивают необходимость пересмотра базовых учебных программ [23] и считают, что интерпрофессиональное образование требует специального курса [24]. Р. Тонг рассматривает сложности организационного характера мультипрофессионального образования, в том числе обеспечение возможностей для плодотворного контакта со студентами других профессий [25]. Э. И. Баширова предлагает курс для развития межпрофессионального взаимодействия в архитектуре, состоящий из теоретической и практической (проектной) частей [26].

Х. Барр применяет компетентностную модель межпрофессионального образования как устраняющую недостатки в моделях, основанных на знанием подходе, и выделяет «общие», «комплементарные» и «совместные» компетенции [27]. В этом же аспекте Л. В. Вахидовой, Э. М. Габитовой выделены коммуникативно-межпрофессиональные компетенции техника-механика [28].

Исследование в сфере психолого-педагогической помощи ребенку, основанной на

² Там же.

мультипрофессиональном подходе, показало расширение компетенции инклюзивного образования у педагогов дошкольного образования, включение в нее убеждений, связанных с понятиями «индивидуализация обучения» и «дифференциация обучения», по сравнению с педагогами, работающими в монопрофессиональных командах [29].

Проведенные исследования в медицинской сфере позволяют сделать вывод об эффективности мультипрофессионального подхода в практике клиентоориентированных услуг. Мультипрофессиональное образование имеет результаты, отличные от командного обучения. Однако на сегодня явно недостаточно соответствующих исследований в области подготовки специалистов для системы образования, описывающих методику оценки сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования у обучающихся. Недостаточно работ, подтверждающих необходимость формирования данных компетенций в процессе подготовки специалистов для системы дошкольного образования, хотя мультипрофессиональные команды нужны для адресного и комплексного сопровождения детей, имеющих индивидуальные образовательные потребности. Авторы впервые разрабатывают вопросы взаимодействия специалистов дефектологического и недефектологического направлений подготовки, выявляя их затруднения с использованием качественных методов исследования, с анализом значимости фактора сформированности компетенций мультипрофессионального командообразования для эффективности командного взаимодействия.

Материалы и методы

Исследование проводилось с 2018–2020 гг. на базе Шадринского государственного педагогического университета (Россия) и Казахского национального женского педагогического университета (Казахстан). Выборка составила 112 человек (20 команд по 4–6 чел.). Студенты – представители разных профессиональных групп итоговых курсов обучения

(воспитатели детей дошкольного возраста, дефектологи, психологи, логопеды) объединялись самостоятельно в команды разнопрофильных специалистов.

Экспертами выступали преподаватели вузов, имеющие высокую квалификацию в той или иной области профессиональной деятельности: психологии, коррекционной педагогике, дошкольной педагогике (8 чел.). Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству.

Использовались следующие методы:

– экспертное наблюдение, в процессе которого каждый эксперт имел возможность делать «полевые заметки» (качественное и количественное оценивание по методике В. И. Загвязинского, Р. Атаханова³);

– анкетирование обучающихся;

– тестирование для оценки когнитивного компонента компетенций мультипрофессионального командообразования;

– экспертная эффективность командного взаимодействия;

– интервью в фокус-группах как метод качественного исследования.

Этапы исследования. Образованным мультипрофессиональным командам обучающихся для совместного решения была предложена педагогическая ситуация. Ее результатом являлась разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка третьего уровня речевого развития. Здесь назывались проблемы такого ребенка, связанные с коммуникацией со сверстниками, стеснительностью, замкнутостью, низкой посещаемостью детского сада и недостаточным учетом его индивидуальных особенностей в процессе образовательной деятельности. Терминология и содержание данной педагогической ситуации побуждали обсуждения между группами студентов и взаимообмен специфическим терминологическим аппаратом, методами и технологиями работы.

После решения педагогической ситуации обучающимся выдавалась анкета (табл. 1).

³ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2005. 208 с. URL: http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Zagvazinskii_V.I._Atakhanov_R.-Metodologija_i_metody_PPI.pdf (дата обращения: 03.11.2021).



Таблица 1. Содержание анкеты для оценки показателей компетенции мультипрофессионального командообразования

Table 1. The content of the questionnaire for assessing the competence indicators of multi-professional team building

№ / No.	Вопрос / Question	Технология оценки / Evaluation technology
1	2	3
1	Фамилия, имя, отчество / Last name, first name, patronymic	–
2	Курс, направление и профиль подготовки, группа / Year of study, degree programme track and profile, group	–
3	Как Вы относитесь к работе в команде (положительно, нейтрально, отрицательно – «я лучше работаю один»)? / How do you feel about working with a team (positive, neutral, negative – “I work better alone”)?	Об отрицательном отношении свидетельствует указание на удобство одиночной работы / The negative attitude is proved by the indication to the convenience of single work
4	Получилось ли у Вас образовать команду в процессе решения ситуации? / Did you manage to form a team in the process of solving the situation?	Данный вопрос направлен на оценку рефлексии работы команды; необходимо произвести сравнение с данными наблюдения / This question evaluates the reflection of the team’s work, it is necessary to make a comparison with the observation data
5	Если команда не была создана, то попытайтесь объяснить причину этого / If the team was not created, then try to explain the reason why	Позволяет понять, насколько обучающийся знает групповые эффекты, особенности взаимодействия при групповом сотрудничестве / Allows to understand whether the student knows the group effects, the features of interaction in group cooperation
6	Если команда была создана, то была ли в ней на самом деле необходимость? Какая? / If the team was created, was there really a need for it? What kind of?	Дает понимание представлений студентов о собственной профессиональной роли в группе и роли других участников взаимодействия, позволяет оценить понимание значимости командной работы при решении сложных проблем / Gives an understanding of students’ ideas about their own professional role in the group and the role of other participants in interaction, allows you to assess the understanding of the importance of teamwork in solving complex problems
5	Какую позицию Вы заняли в команде (пассивную или лидирующую)? / What position have you taken in the team (passive or leading)?	Вопрос направлен на оценку степени командной активности отдельной личности. Определяется, чем обусловлена данная профессиональная роль: уверенностью в собственных знаниях, опытом решения подобного рода проблем, желанием повысить активность других членов команды и др. / The question is aimed at assessing the degree of team activity of an individual. It is established what determines this professional role: confidence in their own knowledge, experience in solving such problems, the desire to increase the activity of other team members, etc.
6	Много ли новых знаний от представителей команды Вы получили? Каких? / Have you received a lot of new knowledge from the team representatives? Which ones?	Целью данного вопроса является оценка способности конкретного обучающегося осваивать нейтральные сферы деятельности. Важно учитывать, что в некоторых случаях новой информации действительно преподносится недостаточно / The purpose of this question is to assess the ability of a particular student to master neutral fields of activity. It is important to keep in mind that in some cases new information is really not presented enough
7	Много ли новых знаний Вы передали представителям своей команды? Каких? Какие способы Вы использовали для их объяснения? / Have you passed on a lot of new knowledge to the representatives of your team? Which ones? What ways have you used to explain this knowledge?	Вопрос направлен на диагностику способности доносить информацию другим членам команды, важную для решения проблемы / The question is aimed at diagnosing the ability to explain information to other team members that is important for solving the problem

Продолжение табл. 1 / Extention of table 1

1	2	3
8	<p>Были ли вопросы, решение которых выходит за границы компетенций каждого отдельного члена команды и требует совместной деятельности? Какие это вопросы? / Were there any issues the solution of which goes beyond the competence of each individual team member and requires joint activity? What are these questions?</p>	<p>Целесообразность данного вопроса связана с оценкой осознанности обучающимся своей профессиональной роли и понимания того, что существуют нейтральные сферы деятельности, требующие гибкого распределения обязанностей / The expediency of this question is connected with the assessment of the awareness of the student of his professional role and the understanding that there are neutral areas of activity that require a flexible distribution of responsibilities</p>
9	<p>Если такие вопросы появлялись, как Вы поступали? / If such questions appeared, what did you do?</p>	<p>Вопрос сопряжен с предыдущим. О высоком уровне говорит попытка обучающегося вырабатывать как совместные действия в нейтральных сферах, так и действия, направленные на усиление эффекта от профессиональной деятельности другого специалиста / This question is related to the previous one. A high level is indicated by the student's attempt to develop both joint actions in neutral areas and actions aimed at enhancing the effect of the professional activity of another specialist</p>
10	<p>Удалось ли определить границы своих и чужих функций в процессе работы над ситуацией? Если да, то кратко опишите эти функции / Have you managed to define the boundaries of your own and others' functions in the process of working on the situation? If yes, then briefly describe these functions</p>	<p>Позволяет понять, насколько обучающийся осознает свою функцию в группе и функции других участников командного взаимодействия в конкретной ситуации, а не вытекающие из особенностей профессии / Allows to understand how much the student is aware of the function in the group and the functions of other participants in team interaction in a particular situation, and not in general, arising from the characteristics of the profession</p>
11	<p>Пришлось ли Вам уступить в процессе действия в команде? В чем? / Did you have to concede in the process of acting as a team? In what?</p>	<p>Этика межпрофессионального взаимодействия предполагает способность быть как лидером команды, так и ее членом, т. е. уступать в вопросах, выходящих за рамки собственной компетенции / The ethics of interprofessional interaction presupposes the ability to be both the leader of the team and its member, that is, to concede in matters beyond their own competence</p>
12	<p>Пришлось ли Вам отстаивать свое мнение в процессе работы в команде? В чем оно состояло? / Did you have to defend your opinion in the process of working in a team? What was it like?</p>	<p>Способность отстаивать свое мнение, обусловленное весомой аргументацией – важный показатель способности работать в команде. Проявление конформности, группомыслия говорит о неспособности нивелировать отрицательные групповые эффекты на практике / The ability to defend one's opinion in a situation of having a weighty argument is an important indicator of the ability to work in a team. The manifestation of conformity, groupthink indicates the inability to neutralize negative group effects in practice</p>
13	<p>Удалось ли Вам прийти к консенсусу в процессе решения? Если нет, то перечислите предполагаемые причины / Did you manage to reach a consensus in the decision process? If not, then write the alleged reasons</p>	<p>Если обучающийся не может назвать причины, по которым не удалось прийти к соглашению, то это свидетельствует о низкой рефлексии работы команды / If the student cannot name the reasons why it was not possible to come to a consensus, then this indicates a low reflection of the team's work</p>
14	<p>Вы стремились найти решение, удовлетворяющее: а) меня как специалиста; б) родителей и ребенка как главных клиентов; в) профессиональные интересы представителей своей команды / You tried to find a solution that satisfies: a) me as a specialist; b) parents and child as the main clients; c) professional interests of the representatives of their team</p>	<p>Найти многостороннее решение проблемы – это одно из проявлений этики командного взаимодействия. Обучающийся должен понимать, что его решение должно удовлетворять разные профессиональные группы, быть клиентоориентированным / Finding a multilateral solution to the problem is one of the manifestations of the ethics of team interaction. The student should understand that his decision should satisfy different professional groups, be client-oriented</p>



1	2	3
15	Возникли ли у Вас конфликты в процессе действий в команде? На почве каких разногласий? / Do you have any conflicts in the course of actions in the team? What was the ground for them?	Вопросы направлены на оценку проявлений этики командного взаимодействия. Характерно, что один из членов команды принимает лидирующую позицию, что может провоцировать конфликты. Важно поведение студента в ситуации конфликта / The questions are aimed at assessing the manifestations of the ethics of team interaction. It is characteristic that one of the team members takes a leading position, which can provoke conflicts in the team. It is important how the student behaves in a conflict situation
16	Можно ли было избежать этих конфликтов? Каким образом? / Was it possible to avoid these conflicts? In what way?	Позволяет выявить степень рефлексии эффективности команды. Иногда эти интересы связаны с личными амбициями участников взаимодействия, желанием произвести впечатление или скрыть свою командную пассивность / Allows you to identify the degree of reflection of the effectiveness of the team. Sometimes these interests are related to the personal ambitions of the participants in the interaction, the desire to impress or hide their team passivity
17	Какие профессиональные желания, интересы были у каждого из членов Вашей команды? / What professional desires and interests did each of your team members have?	Помогает дополнительно оценить степень командной активности отдельной личностью / Helps to further assess the degree of team activity by an individual
18	Оцените свое желание работать в команде по 5-бальной шкале / Evaluate your desire to work in a team using a 5-point scale	Позволяет увидеть уровень понимания студентом значимости освоения нейтральных сфер деятельности силами команды специалистов / Allows you to see the student's level of understanding of the importance of mastering neutral fields of activity by a team of specialists
19	Оцените значение работы в команде для решения сложных проблем по 5-бальной шкале / Evaluate the value of teamwork for solving complex problems against a 5-point scale	Позволяет дополнительно выявить степень рефлексии эффективности команды / Allows you to additionally identify the degree of reflection on the effectiveness of the team
20	Оцените результаты работы команды в целом по 5-бальной шкале? / Evaluate the results of the team's work as a whole against a 5-point scale?	Вопросы направлены на оценку степени рефлексии самоэффективности в качестве члена команды. Сопоставив ответы с наблюдениями, можно выявить степень адекватности студентом своей работы в команде, уровень готовности к принятию обучающей роли и роли ученика для решения конкретной проблемы, способности к совместному освоению сфер, не закрепленных в функциях какой-либо одной профессиональной группы, и другие характеристики мультипрофессионального командообразования / The questions are aimed at assessing the degree of self-efficacy reflection as a team member. Comparing with the observation data, it is possible to identify how the student adequately assesses his work in a team, the degree of readiness to accept the teaching role and the role of a student to solve a specific problem, the ability to jointly master areas not fixed in the functions of any one professional group, and other characteristics of multiprofessional team building
21	Оцените свою работу в команде по 5-бальной шкале / Rate your work in the team on a 5-point scale	
22	Оцените степень своей готовности к принятию обучающей роли и роли ученика для решения конкретной проблемы по 5-бальной шкале (насколько Вы способны научить и научиться при работе в команде) / Evaluate the degree of your readiness to accept a teaching role and the role of a student to solve a specific problem using a 5-point scale (how far you are able to teach and learn when working in a team)	
23	Способны ли Вы к совместному освоению сфер, не закрепленных в функциях какой-либо одной профессиональной группы (5-бальная шкала)? / Are you capable of joint development of areas that are not assigned to the functions of professional group (5-point scale)?	
24	Оцените степень своей активности в сфере познания и обучения другого в процессе работы в команде по 5-бальной шкале / Evaluate the degree of your activity in the field of cognition and learning of another in the process of working in a team against a 5-point scale	
25	Оцените степень своей устремленности к нахождению многосторонних решений по 5-бальной шкале (больше ориентируюсь на свое мнение в решении проблемы – стремлюсь, чтобы решение устроило всех людей, включенных в ситуацию) / Evaluate the degree of your aspiration to find multilateral solutions on a 5-point scale (I focus more on my opinion in solving the problem – I strive to make the solution suitable for all the people involved in the situation)	

По итогам наблюдения каждый специалист составлял экспертные листы. Первый экспертный лист содержал показатели командной активности участников исследования – характер активности (обучающая, организационная, познавательная) и ее устойчивость на протяжении наблюдаемого периода (устойчивая, эпизодическая, однократная); второй экспертный лист – показатели способности обучающегося объяснить информацию в контексте решения проблемы (шкала оценивания: объяснение информации – подробное, наглядное, с примерами; пояснил информацию в общих чертах; не проявил активности в пояснении материала, касающегося профессиональной роли); третий экспертный лист – соблюдение межпрофессиональной этики: поведение соответствует этическим нормам (проявление взаимоуважения, толерантности, терпимости, культуры диалога); есть проявления некорректного поведения; крайние формы некорректного поведения.

Для оценки когнитивного компонента компетенции мультипрофессионального командообразования применялось тестирование, состоящее из вопросов-ситуаций, позволяющих выявить понимание обучающимися групповых эффектов: социальной фасилитации, социальной ингибиции, групповой идентичности, конформизма, неконформизма, социальной лени, а также их знание о примах нейтрализации отрицательных эффектов. Затем высчитывался процент правильных ответов, в результате чего выявлялся высокий, средний или низкий уровень прохождения теста.

На следующем этапе экспертам предлагалось оценить эффективность командного взаимодействия в соответствии с требованиями к индивидуальному образовательному маршруту: выявление факторов, повлиявших на отрицательный результат – динамику развития речи ребенка; технологичность, детализированность, учет индивидуальных образовательных потребностей ребенка; участие всех специалистов в обсуждении проблемы и принятии решения.

С помощью U-критерия Манна – Уитни для сравнения двух независимых

выборок, имеющих распределение, отличающееся от нормального, устанавливалась достоверность различий между эффективностью командного взаимодействия у обучающихся с низким и высоким уровнем сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования.

Результаты исследования

Компетенция мультипрофессионального командообразования оценивалась исходя из разработки соответствующих критериев и показателей, опирающихся на компонентный состав компетенции как целостного образования (табл. 2).

Данные, собранные по каждому критериальному показателю оценивания компетенции мультипрофессионального командообразования подвергались качественному анализу, который в дальнейшем показал недостаточность трехуровневой шкалы (высокий, средний, низкий) для оценки компетенции мультипрофессионального образования студентов – будущих работников дошкольного образования. Поэтому были выделены четыре уровня сформированности данной компетенции: минимальный, адаптивный, функциональный и командно-творческий.

Минимальный уровень – студенты не пытаются вести диалог друг с другом, определяя индивидуальный образовательный маршрут, наблюдается низкая степень их активности или отсутствуют попытки объяснения причин, побудивших данную ситуацию. В этой ситуации сложно увидеть проявления этики командного взаимодействия; в ходе тестирования отмечается слабое понимание психолого-педагогических основ командной деятельности, прослеживается недостаточность знаний в области нивелирования отрицательных эффектов группового взаимодействия.

Адаптивный уровень – рекомендации обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту носят общий, а не индивидуализированный характер, однако имеются слабые попытки согласования своих действий с другими специалистами. Студенты пытаются выявить факторы, побудившие данную ситуацию.



Таблица 2. Компоненты, критерии и показатели компетенции мультипрофессионального командообразования в сфере дошкольного образования

Table 2. Components, criteria and indicators of competence of multiprofessional team building in the field of preschool education

Компоненты / Components	Критерии / Criteria	Показатели / Indicators	Способ оценивания / Evaluation method
Ценностно-мотивационный / Value-motivational	– осознание значимости создания команды для решения проблем дошкольного образования / awareness of the understanding of the importance of the team	– степень проявления командной активности отдельной личностью, в том числе организационной / the degree of manifestation of the team-forming and co-organizing activity of an individual	ответы на вопросы анкеты 5, 12, 18; данные наблюдения о характере активности и ее устойчивости (первый экспертный лист) / answers to the questionnaire questions: 5, 12, 18; observation data on the nature of activity and its stability (the first expert sheet)
		– характер отношения к работе в команде / the nature of the attitude to work in a team	ответ на 3-й вопрос анкеты / the 3 rd answer to the questionnaire question
Когнитивный / Cognitive	– принятие мнения каждого отдельного специалиста / accepting the opinion of each individual specialist	– проявление этики командного взаимодействия / manifestation of the ethics of team interaction	ответы на вопросы анкеты 11, 14–16; данные наблюдения (третий экспертный лист) / answers to the questionnaire questions: 11, 14–16; observation data (third expert sheet)
		– понимание основ командной работы / knowledge of the positive and negative effects of teamwork	ответ на 5-й вопрос анкеты, тестирование / the answer to the 5 th question of the questionnaire, testing
		– знание групповых эффектов (положительных и отрицательных) / full knowledge of the effects of group work	ответы на вопросы анкеты: 8, 10; интервью в фокус-группах / answers to the questionnaire question: 8, 10; interviews in focus groups
Рефлексивно-деятельностный / Reflexive-activity	– знание основ практической дидактики (как объяснить другому члену команды) / knowledge in the field of didactics (how to explain it to another team member)	– уровень понимания собственной профессиональной роли в группе и роли других участников взаимодействия / understanding your own functionality in the team and the functionality of other team members	ответы на вопросы анкеты: 8, 10; интервью в фокус-группах / answers to the questionnaire question: 8, 10; interviews in focus groups
		– способность объяснить информацию, важную для решения проблемы / ability to explain information that is important for solving a problem	ответ на 7-й вопрос анкеты; данные наблюдения (второй экспертный лист) / the answer to the 7 th question of the questionnaire; observation data (second expert sheet)
		– соблюдение межпрофессиональной этики / compliance with the rules of business ethics in the process of team interaction	ответы на вопросы анкеты: 11, 14–16; данные наблюдения (третий экспертный лист) / answers to the questionnaire questions: 11, 14–16; observation data (third expert sheet)
	– комплиментарность / complementarity	– уровень способности осваивать нейтральные сферы деятельности / the level of the ability to rebuild the functional-role correlation in solving problems that do not have functional sovereignty	ответы на вопросы анкеты: 6, 9, 19; интервью в фокус-группах / answers to the questionnaire questions: 6, 9, 19; interviews in focus groups
		– самооценка эффективности / self-assessment of effectiveness	ответы на вопросы анкеты: 21–25; интервью в фокус-группах / answers to the questionnaire questions: 21–25; interviews in focus groups
		– рефлексия работы команды / reflection of the team's work	ответы на вопросы анкеты: 4, 13, 17, 20; интервью в фокус-группах / answers to the questionnaire questions: 4, 13, 17, 20; interviews in focus groups

В целом этика соблюдена, как и командные роли, но есть попытки закрепить проблему за одним специалистом, «найти виновного» в ситуации, «сбросить вину» на родителей. Рефлексия присутствует, студенты отмечают недостаточную эффективность себя как члена команды.

Функциональный уровень – обучающийся демонстрирует достаточную степень командной активности, в том числе организационной, что сказывается на продуктивности работы команды в целом. Студенты соблюдают этику командного взаимодействия: не перебивают, свое несогласие выражают в деликатных формах; обращаются к специалисту при возникновении профильных, сложных вопросов. Перед решением проблемы они стараются объяснить, интерпретировать информацию, важную для решения проблемы, выявить причины данной ситуации. Однако это носит шаблонный и несколько поверхностный характер, выражается в общих фразах. Так, многие учащиеся увидели причины проблем ребенка в семье, но не указали конкретные факторы, которые могли привести к отсутствию динамики в развитии речи ребенка с общим недоразвитием речи. Достаточно шаблонно выглядел анализ причин проблем ребенка: обучающиеся отметили, что ребенок не посещает психолога и логопеда. Также для студентов этого уровня не характерна гибкость при распределении функциональных обязанностей: роли в команде фиксированы и жестко заданы, участники исследования не видят нейтральных, проблемных точек, над которыми нужно работать всей команде с целью достижения максимального эффекта.

Командно-творческий – наивысший уровень – проявился в исследовании как высокая степень организационной активности личности, наличие этики бесконфликтного командного взаимодействия. Студент не только знает групповые эффекты, но и может использовать свои знания в практике коллективной работы. Профессиональная роль соблюдена и зафиксирована в виде фраз: «Поскольку я логопед, я вижу эту ситуацию следующим образом...», «Как психолог я понимаю, от чего

могла возникнуть данная проблема» и др. Одновременно участники поясняют, что данная ситуация требует комплексного подхода, поэтому предложенный индивидуальный образовательный маршрут должен быть составлен всеми специалистами. Отмечается высокий уровень межпрофессиональной этики, обучающиеся дают подробный анализ сильных и слабых сторон себя как члена команды.

Эффективность работы команды определялась как оптимальность командного решения, оцененная мультипрофессиональной командой экспертов. Экспертная оценка позволила увидеть результат работы команд в целом, которая рассчитывалась как средняя оценка экспертов по перечисленным критериям по 5-балльной шкале за каждый критерий. Из двадцати команд высокий уровень эффективности продемонстрировали – 2 (средняя экспертная оценка более 4,5), 4 – средний (от 4 – 4,5 баллов), остальные команды показали более низкую эффективность.

Для выявления достоверности различий групп с высокими уровнями сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования от групп с низким по эффективности командным взаимодействием данные были обработаны с помощью программы IBM SPSS Statistics 26.0. Поскольку $n = 112$, $n > 50$, то с помощью одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова полученные значения можно проверить на нормальность распределения. Эмпирическое значение Колмогорова – Смирнова количественной переменной – эффективность командного взаимодействия – составила 0,282 (асимптотическая значимость 0,000, т. е. $p < 0,05$), следовательно, распределение не является нормальным.

Качественные данные – уровни сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования были закодированы: код «1» присвоен минимальному уровню, «2» – адаптивному, «3» – функциональному, «4» – командно-творческому.

Полученные результаты были разделены на две группы по уровням сформированности компетенции мультипрофес-



сионального командообразования (коды «1» и «2» отнесены к первой группе, все остальные – ко второй). Для сравнения двух независимых выборок, имеющих распределение, отличающееся от нормального с помощью U-критерия Манна – Уитни, выявлялась достоверность отличий групп с высоким уровнем сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования от групп с низким по эффективности командным взаимодействием (номинальный двухуровневый фактор – уровни сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования обучающихся, количественный отклик – эффективность командного взаимодействия) (табл. 3).

Т а б л и ц а 3. Экспертная оценка эффективности командного взаимодействия
Table 3. Expert evaluation of the effectiveness of team interaction

Группа / Groups	N	Средний ранг / Average Rank	Сумма рангов / Sum of ranks
1,00	64	41,36	2 647,00
2,00	48	76,69	3 681,00
Итого	112		

Получены следующие статистические критерии: U Манна – Уитни = 567,000; $Z = -5,779$. Поскольку асимптотическая значимость меньше 0,05 (асимп. значимость $0,000 < 0,05$), то можно сказать, что различия сравниваемых групп достоверны, т. е. фактор сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования значим для эффективности командного взаимодействия.

Таким образом, диагностический инструментарий, включающий критерии, показатели, уровни и методику выявления компетенции мультипрофессионального образования в сфере дошкольного образования, позволил произвести качественное и количественное описание ее сформированности у студентов. Применение статистических методов помогло выявить значимость фактора сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования для эффективности командного взаимодействия.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, методика оценки сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования у будущих работников дошкольного образования включает экспертное обсуждение, анкетирование, уточняющие вопросы участникам командного взаимодействия (интервью в фокус-группах). Значимым выводом является недостаточность количественных методов исследования.

Во-вторых, эффективность у обучающихся с низким уровнем сформированности компетенции мультипрофессионального командообразования отличается от обучающихся с высоким уровнем, в связи с этим фактор сформированности компетенций мультипрофессионального командообразования важен для эффективности командного взаимодействия. В связи с этим студент должен не только понимать значимость создания команды для решения проблем дошкольного образования, уметь принять мнения каждого отдельного специалиста, владеть навыками командной работы и практической дидактики, но и быть способным к освоению нейтральных сфер деятельности, рефлексии самоэффективности в качестве члена команды и анализу работы команды в целом.

Основными проблемами, которые были прослежены в ходе исследования компетенции мультипрофессионального командообразования, являются следующие: студенты не в полной мере готовы вести диалог друг с другом, определяя индивидуальный образовательный маршрут развития ребенка-дошкольника, наблюдается слабая или низкая степень командообразующей и соорганизующей активности, часто отсутствуют попытки обсуждения проблемы, объяснения причин, побудивших данную ситуацию. Рекомендации по индивидуальной образовательной траектории носят общий, а не индивидуализированный характер. Проблемой командного взаимодействия является попытка ее отнесения к сфере деятельности одного специалиста,

стремление найти виновного в ситуации. Одновременно у большинства студентов рефлексия присутствует, поскольку они отмечают недостаточную эффективность себя как члена команды.

Ограничением настоящего исследования является относительно небольшое количество студентов, составляющих исследовательскую выборку (112 чел., 20 команд). Возможно, последующие исследования целесообразно проводить на материале большего количества участников с привлечением более широкой географии его проведения.

Настоящая работа выполнена в контексте продолжающихся исследований в области интерпрофессиональных взаимодействий и подготовки к ним в системе образования, а именно обоснованности межпрофессионального сотрудничества [30]; компетентностного подхода при подготовке к сотрудничеству разных профессиональных групп [31]; определения факторов, влияющих на эффективность команды специалистов [32]; выявления структуры компетенций межпрофессионального образования, включение в нее таких аспектов, как «понимание ролей и обязанностей», «профессиональная этика», «командное взаимодействие» [33]. Поскольку материалом для изучения являются данные, полученные на основании исследования компетенции мультипрофессионального командообразования будущих специалистов двух стран – России и Казахстана, можно говорить о международной значимости данной проблемы.

Результаты исследования частично совпадают с данными проведенных ранее исследований, доказывающих важность формирования готовности к профессиональным взаимодействиям и формированию мультипрофессиональных команд [15–17], в то же время развивают и конкретизируют научные представления о критериях, показателях и технологии оценивания компетенции мультипрофессионального командообразования у будущих специалистов сферы дошкольного образования.

Проведенное исследование подтверждает необходимость разработки компонентов образовательной программы (специализированных модулей, рабочих программ дисциплин, рабочих программ практик), нацеленной на развитие продуктивных и качественных взаимодействий в системе дошкольного образования, построения индивидуально-ориентированной траектории обучения детей, особенно когда речь идет об образовательной инклюзии, что совпадает с мнением Т. В. Сафоновой, А. С. Сунцовой, Р. Г. Аслаевой [2]. Полученные результаты могут быть использованы при составлении элементов такой программы или отдельного модуля. Помимо этого они демонстрируют важность участия в полидисциплинарных проектах, о чем говорит в своей работе Э. Ф. Зеер [34].

Одновременно данное исследование развеивает устоявшиеся в практике представления о том, что проблему образовательной инклюзии можно решить введением ставок психологов, дефектологов и логопедов, доказывая, что важным является обучение навыкам мультипрофессионального сотрудничества данных профессиональных групп.

Исследование впервые обозначило проблемы, вытекающие из качественного анализа особенностей командного взаимодействия работников дошкольного образования: недостаточное умение студентов проникнуть в контекст проблемы ребенка, неспособность разрабатывать индивидуальные рекомендации для него. Это значительно сказывается на эффективности индивидуальных образовательных маршрутов для детей и мешает достижению положительной динамики.

Материалами для дальнейших исследований могут стать вопросы проектирования и оценки эффективности курсов, направленных на развитие компетенции мультипрофессионального командообразования, а также детальное изучение эффектов подобных курсов (развитие профессиональной идентичности, коммуникативных навыков, умений в сфере деловой этики и межпрофессионального взаимодействия и др.).

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Проблемы здоровьесбережения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Российской Федерации / С. Б. Лазуренко, Т. А. Соловьева, Р. Н. Терлецкая, С. Р. Конова // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 1. С. 127–143. doi: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.102.025.202101.127-143>
2. Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г. Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 50–65. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065>
3. Societal Effects of Transdisciplinary Sustainability Research – How Can They Be Strengthened During the Research Process? / A. Lux [et al.] // Environmental Science & Policy. 2019. Vol. 101. P. 183–191. doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.08.012>
4. The Effect of Multi-Professional Education on the Recognition and Outcome of Patients at Risk on General Wards / L. Fuhrmann [et al.] // Resuscitation. 2009. Vol. 80, issue 12. P. 1357–1360. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.07.002>
5. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional Learning: The Attitudes of Medical, Nursing and Pharmacy Students to Shared Learning // Medical Education. 2001. Vol. 35, issue 9. P. 876–883. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00959.x>
6. Evaluation of an Interprofessional Education Program for Advanced Practice Nursing and Dental Students: The Oral-Systemic Health Connection / W. A. Nash [et al.] // Nurse Education Today. 2018. Vol. 66. P. 25–32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.021>
7. Сидельникова Т. Т. Ресурсы и риски модерации как интерактивного метода развития у студентов вузов навыков работы в команде // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 2. С. 369–382. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.369-382>
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
9. Формирование транспрофессиональных компетенций у будущих инженеров / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Д. В. Бердникова, Г. И. Борисов // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. № 2 (51). С. 27–35.
10. Зеер Э. Ф., Шаров А. А., Заводчиков Д. П. Исследование факторов транспрофессионализма у инженерно-технических работников // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 27–34. doi: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10205>
11. Brennan M., Rondón-Sulbarán J. Transdisciplinary Research: Exploring Impact, Knowledge and Quality in the Early Stages of a Sustainable Development Project // World Development. 2019. Vol. 122. P. 481–491. doi: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.06.001>
12. Transfer as a Reciprocal Process: How to Foster Receptivity to Results of Transdisciplinary Research / E. Nagy [et al.] // Environmental Science & Policy. 2020. Vol. 104. P. 148–160. doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.11.007>
13. Interprofessional Bedside Teaching: Setting Up a Novel Teaching Programme / K. Watson [et al.] // British Journal of Hospital Medicine. 2017. Vol. 78, no. 12. P. 716–718. doi: <https://doi.org/10.12968/hmed.2017.78.12.716>
14. Do We Need a Signature Pedagogy for Interprofessional Education? / A. Dow [et al.] // Journal of Interprofessional Care. 2021. Vol. 35, issue 5. P. 649–653. doi: <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1918071>
15. A Multi-Professional Educational Intervention to Improve and Sustain Respondents' Confidence to Deliver Palliative Care: A Mixed-Methods Study [Electronic resource] / E. Reed [et al.] // BMJ Supportive & Palliative Care. 2017. Vol. 7. URL: <http://spcare.bmj.com/content/7/3/A366.1> (дата обращения: 07.08.2021).
16. Falls Prevention Education: Interprofessional Training to Enhance Collaborative Practice / G. McKenzie [et al.] // Gerontology & Geriatrics Education. 2017. Vol. 38, issue 2. P. 232–243. doi: <https://doi.org/10.1080/02701960.2015.1127809>
17. Guraya S., Barr H. The Effectiveness of Interprofessional Education in Healthcare: A Systematic Review and Meta-Analysis // Kaohsiung Journal of Medical Sciences. 2018. Vol. 34, issue 3. P. 160–165. doi: <https://doi.org/10.1016/j.kjms.2017.12.009>

18. Fostering Gerontology Students' Competence in Interprofessional Collaborative Practice / J. Chau [et al.] // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02273-4>
19. Kawas S., Hamdy H. Al a Peer-Assisted Learning Associated with Team-Based Learning in Dental Education // Health Professions Education. 2017. Vol. 3, issue 1. P. 38–43. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.08.003>
20. Schmidt L., Falk T., Siegmund-Schultze M., Spangenberg J.H. The Objectives of Takeholder Involvement in Transdisciplinary Research. A Conceptual Framework for a Reflective and Reflexive Practice // Ecological Economics. 2020. Vol. 176. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106751>
21. Ahlström H., Williams A., Vildåsen S. S. Enhancing Systems Thinking in Corporate Sustainability Through a Transdisciplinary Research Process // Journal of Cleaner Production. 2020. Vol. 256. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120691>
22. Belcher B., Claus R., Davel R., Ramirez L.F. Linking Transdisciplinary Research Characteristics and Quality to Effectiveness: A Comparative Analysis of Five Research-For-Development Projects // Environmental Science & Policy. 2019. Vol. 101. P. 192–203. doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.08.013>
23. Tsakitzidis G., Van Olmen J., Royen P. Training in Interprofessional Learning and Collaboration: An Evaluation of the Interprofessional Education Program in the Scale-Up Phase in Antwerp (Belgium) // Slovenian Journal of Public Health. 2021. Vol. 60, issue 3. P. 176–181. doi: <https://doi.org/10.2478/sjph-2021-0025>
24. Effect of Interprofessional Education on Role Clarification and Patient Care Planning by Health Professions Students / L. Soubra, S. B. Y. Badr, E. M. Zahran, M. Aboul-Seoud // Health Professions Education. 2017. Vol. 4, issue 4. P. 317–328. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.12.005>
25. Quality of Contact Counts: The Development of Interprofessional Identity in First Year Students / R. Tong, L. Roberts, M. Brewer, H. Flavell // Nurse Education Today. 2020. Vol. 86. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104328>
26. Баширова Э. И. Роль неформального образования в развитии межпрофессионального взаимодействия в сфере архитектуры // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 4. С. 146–151.
27. Barr H. Competent to Collaborate: Towards a Competency-Based Model for Interprofessional Education // Journal of Interprofessional Care. 1998. Vol. 12, issue 2. P. 181–187. doi: <https://doi.org/10.3109/13561829809014104>
28. Вахидова Л. В., Габитова Э. М. Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки. 2016. № 2, ч. 4. С. 13–15. doi: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.44.131>
29. Pre-Service Teachers' Beliefs about Inclusive Education before and after Multi-Compared to Mono-Professional Co-Teaching: An Exploratory Study [Electronic resource] / R. Ritter, A. Wehner, G. Lohaus, P. Krämer // Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. doi: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00101>
30. Reliability and Validity of the Inter-Professional Collaboration Practice Instrument [Electronic resource] / S. N. Syed Kholeed, S. N. Maon, N. Mohd Hassan // Journal of Interprofessional Education & Practice. 2021. Vol. 24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100450>
31. Translating Concepts to Practice: Examining the Synergy of Interprofessional Competencies and Quality Improvement [Electronic resource] / D. Lising, L. Sinclair, P. Rowland, G. Ross Baker // Journal of Interprofessional Education & Practice. 2021. Vol. 24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100440>
32. The Factors Affecting Team Effectiveness in Hospitals: The Mediating Role of Using Electronic Collaborative Tools [Electronic resource] / B. Qaddumi [et al.] // Journal of Interprofessional Education & Practice. 2021. Vol. 24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100449>
33. Child Development Day: A Collaborative Interprofessional Experience [Electronic resource] / L. Plummer [et al.] // Journal of Interprofessional Education & Practice. 2021. Vol. 24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100426>
34. Зеер Э. Ф., Крежевских О. В. Моделирование социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 90–108. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-90-108>

Поступила 20.09.2021; одобрена после рецензирования 19.12.2021; принята к публикации 28.12.2021.

Об авторах:

Крежевских Ольга Валерьевна, директор Института психологии и педагогики, доцент кафедры дошкольного и социального образования Шадринского государственного педагогического университета (641870, Российская Федерация, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2227-4702>, **Scopus ID:** 57207945765, **Researcher ID:** ABF-4845-2020, MailOlga84@mail.ru



Кариев Адлет Дюсембаевич, программный лидер кафедры дошкольного и начального образования Казахского национального женского педагогического университета (050000, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Айтеке Би, д. 99), кандидат педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>**, **Scopus ID: 5720222355**, adlet.kariyev@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

О. В. Крежевских – научное руководство; проведение экспериментов; сбор данных и доказательств; написание первоначального варианта статьи.

А. Д. Кариев – организация и проведение исследования на территории Республики Казахстан; критический анализ текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Lazurenko S., Solovyova T., Terletskaya R., Konova S. Problems of Health Protection of Students with Health Limitations in Educational Institutions of the Russian Federation. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(1):127-143. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.102.025.202101.127-143>
2. Safonova T.V., Suntsova A.S., Aslaeva R.G. Exploring the Personal Model of Interaction with Special Needs Children as Structural Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2019; 23(1):50-65. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065>
3. Lux A., Schäfer M., Bergmann M., Jahn T., et al. Societal Effects of Transdisciplinary Sustainability Research – How Can They Be Strengthened During the Research Process? *Environmental Science & Policy*. 2019; 101:183-191. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.08.012>
4. Fuhrmann L., Perner A., Klausen T. W., Østergaard D., Lippert A. The Effect of Multi-Professional Education on the Recognition and Outcome of Patients at Risk on General Wards. *Resuscitation*. 2009; 80(12):1357-1360. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.07.002>
5. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional Learning: The Attitudes of Medical, Nursing and Pharmacy Students to Shared Learning. *Medical Education*. 2001; 35(9):876-883. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00959.x>
6. Nash W.A., Lynne A.H., Lee Ridner S., Hayden D., Mayfield T., Firriolo J., Hupp W., Weathers C., Crawford T.N. Evaluation of an Interprofessional Education Program for Advanced Practice Nursing and Dental Students: The Oral-Systemic Health Connection. *Nurse Education Today*. 2018; 66:25-32. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.021>
7. Sidelnikova T.T. Resources and Risks of Moderation as an Interactive Method of Developing Teamwork Skills among University Students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 22(2):369-382. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.369-382>
8. Zeer E.F., Simanyuk E.E., Lebedeva E.V. Transprofessionalism as a Predictor for the Preadaptation of an Agent to the Professional Future. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2021; (79):89-107. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
9. Zeer E.F., Simanyuk E.E., Berdnikova D.V., Borisov G.I. Future Engineers' Transprofessional Competences Formation. *Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*. 2019; (2):27-35. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Zeer E.F., Zavodchikov D.P., Sharov A.A. [Research of Factors of Transprofessionalism in Engineering and Technical Workers]. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and the Labor Market*. 2019; (2):27-34. (In Russ.) doi: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10205>
11. Brennan M., Rondón-Sulbarán J. Transdisciplinary Research: Exploring Impact, Knowledge and Quality in the Early Stages of a Sustainable Development Project. *World Development*. 2019; 122:481-491. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.06.001>
12. Nagy E., Ransiek A., Schäfer M., Lux A., et al. Transfer as a Reciprocal Process: How to Foster Receptivity to Results of Transdisciplinary Research. *Environmental Science & Policy*. 2020; 104:148-160. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.11.007>

13. Watson K., Mainwaring C., Moran A., et al. Interprofessional Bedside Teaching: Setting up a Novel Teaching Programme. *British Journal of Hospital Medicine*. 2017; 78(12):716-718. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.12968/hmed.2017.78.12.716>
14. Dow A., Pfeifle A., Blue A., Jensen G., Lamb G. Do We Need a Signature Pedagogy for Interprofessional Education? *Journal of Interprofessional Care*. 2021; 35(5):649-653. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1918071>
15. Reed E., Todd J., Sadler C., et al. A Multi-Professional Educational Intervention to Improve and Sustain Respondents' Confidence to Deliver Palliative Care: A Mixed-Methods Study. *BMJ Supportive & Palliative Care*. 2017; 7:A366. Available at: <http://spcare.bmj.com/content/7/3/A366.1> (accessed 07.08.2021). (In Eng.)
16. McKenzie G., Lasater K., DeLander G.E., Neal M.B., Morgove M., Eckstrom E. Falls Prevention Education: Interprofessional Training to Enhance Collaborative Practice. *Gerontology & Geriatrics Education*. 2017; 38(2):232-243. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/02701960.2015.1127809>
17. Guraya S., Barr H. The Effectiveness of Interprofessional Education in Healthcare: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*. 2018; 34(3):160-165. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.kjms.2017.12.009>
18. Chau J.P.C., Lo S.H.S., Lee V.W.Y. et al. Fostering Gerontology Students' Competence in Interprofessional Collaborative Practice. *BMC Medical Education*. 2020; 20:388. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02273-4>
19. Kawas S., Hamdy H. Al a Peer-assisted Learning Associated with Team-Based Learning in Dental Education // *Health Professions Education*. 2017; 3(1):38-43. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.08.003>
20. Schmidt L., Falk T., Siegmund-Schultze M., Spangenberg J.H. The Objectives of Stakeholder Involvement in Transdisciplinary Research. A Conceptual Framework for a Reflective and Reflexive Practice. *Ecological Economics*. 2020; 176. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106751>
21. Ahlström H., Williams A., Vildåsen S.S. Enhancing Systems Thinking in Corporate Sustainability Through a Transdisciplinary Research Process. *Journal of Cleaner Production*. 2020; 256. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120691>
22. Belcher B., Claus R., Davel R., Ramirez L.F. Linking Transdisciplinary Research Characteristics and Quality to Effectiveness: A Comparative Analysis of Five Research-for-Development Projects. *Environmental Science & Policy*. 2019; 101:192-203. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.08.013>
23. Tsakitzidis G., Van Olmen J., Royen P. Training in Interprofessional Learning and Collaboration: An Evaluation of the Interprofessional Education Program in the Scale-up Phase in Antwerp (Belgium). *Slovenian Journal of Public Health*. 2021; 60(3):176-181. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2478/sjph-2021-0025>
24. Soubra L., Badr S.B.Y., Zahran E.M., Aboul-Seoud M. Effect of Interprofessional Education on Role Clarification and Patient Care Planning by Health Professions Students. *Health Professions Education*. 2017; 4(4):317-328. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.12.005>
25. Tong R., Roberts L., Brewer M., Flavell H. Quality of Contact Counts: The Development of Interprofessional Identity in First Year Students. *Nurse Education Today*. 2020; 86:104328. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104328>
26. Bashirova E.I. The Role of Non-Formal Education in the Development of Interprofessional Collaboration in the Field of Architecture. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv* = Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. 2016; (4):146-151. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Barr H. Competent to Collaborate: Towards a Competency-Based Model for Interprofessional Education. *Journal of Interprofessional Care*. 1998; 12(2):181-187. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3109/13561829809014104>
28. Vahidova L.V., Gabitova E.M. The Structure of Transprofessional Competencies of Middle Level Specialist. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. Pedagogicheskiye nauki* = International Scientific Research Journal. Pedagogical Sciences. 2016; (2-4):13-15. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.44.131>
29. Ritter R., Wehner A., Lohaus G., Krämer P. Pre-Service Teachers' Beliefs about Inclusive Education before and after Multi-Compared to Mono-Professional Co-Teaching: An Exploratory Study. *Frontiers in Education*. 2019; 4:101. doi: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00101>
30. Syed Kholeed S.N., Maon S.N., Mohd Hassan N. Reliability and Validity of the Inter-Professional Collaboration Practice Instrument. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2021; 24. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100450>
31. Lising D., Sinclair L., Rowland P., Ross Baker G. Translating Concepts to Practice: Examining the Synergy of Interprofessional Competencies and Quality Improvement. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2021; 24. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100440>



32. Qaddumi B., Ayaad O., Al-Ma'aitah M.A., Akhu-Zaheya L., Alloubani A. The Factors Affecting Team Effectiveness in Hospitals: The Mediating Role of Using Electronic Collaborative Tools. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2021; 24:100449. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100449>
33. Plummer L., Doug Gross K., Fuchs M., Lin A., Misitano V., Reidy P. Child Development Day: A Collaborative Interprofessional Experience. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2021; 24:100426. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100426>
34. Zeer E.F., Krezhevskikh O.V. Modelling of Socio-Humanitarian Education Platform for Trans-Professionalism Development of Professionals Involved in Multi-Disciplinary Projects. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20(7):90-108. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-90-108>

Submitted 20.09.2021; approved after reviewing 19.12.2021; accepted for publication 28.12.2021.

About the authors:

Olga V. Krezhevskikh, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University (3 K. Liebknecht St., Shadrinsk 641870, Russian Federation), Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2227-4702>**, **Scopus ID: 57207945765**, **Researcher ID: ABF-4845-2020**, MailOlga84@mail.ru

Adlet D. Kariyev, Program Leader of the Chair of Preschool and Primary Education, Kazakh National Women's Pedagogical University (99 Aiteke Bi St., Almaty 050000, Republic of Kazakhstan), Cand.Sci. (Ped.), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>**, **Scopus ID: 57202222355**, adlet.kariyev@gmail.com

Contribution of the authors:

O. V. Krezhevskikh – scientific guidance; conducting experiments; collecting data and evidence; writing the initial version of the article.

A. D. Kariyev – organization and conduct of research on the territory of the Republic of Kazakhstan; critical analysis of the text of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.



Дополнительное профессиональное образование как условие повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда

Г. Н. Тугускина*, Л. В. Рожкова, Л. И. Найденова,
В. Н. Супиков, Ш. Г. Сеидов

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация,
*galina066@mail.ru

Аннотация

Введение. Дополнительное профессиональное образование рассматривается в авторской интерпретации как система, включающая в себя требования внешней среды, личностные факторы мотивации обучения, результаты обучения и возможности их применения индивидами с целью сохранения своего профессионального статуса и расширения возможностей повышения конкурентоспособности на рынке труда. Несмотря на наличие исследований по данной проблематике, актуальным остается изучение влияния дополнительного профессионального образования на конкурентоспособность специалистов в современных постоянно изменяющихся социально-экономических условиях. Цель исследования – обоснование роли дополнительного образования в профессиональном развитии специалистов и повышении их конкурентоспособности на рынке труда.

Материалы и методы. В процессе исследования использованы статистические данные по непрерывному образованию, образовательной деятельности по программам профессионального обучения в России; представлен вторичный анализ данных социологических исследований; проанализированы данные авторских исследований, проведенных среди безработной молодежи (2018 г.), слушателей, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (2021 г.) и преподавателей Пензенского государственного университета (2021 г.).

Результаты исследования. Предложена авторская структурная модель, отражающая дополнительное профессиональное образование с позиции личности как условие повышения конкурентоспособности на рынке труда. Представлены основные показатели системы дополнительного образования в России. Авторские исследования позволили получить новые данные об особенностях обучения, мотивах, целях и перспективах изменений в профессиональной сфере в срезе разных профессиональных и возрастных групп; выявлено влияние дополнительного образования на изменения компетенций после обучения; определено, что оно способствует повышению конкурентоспособности на рынке труда, но не является единственным фактором, ее определяющим. Исследования подтверждают вывод о том, что дополнительное профессиональное образование позволяет индивидам сохранить свой профессиональный статус и выступает одним из факторов, который обеспечивает конкурентоспособность индивидов на рынке труда посредством получения новых, обновления имеющихся знаний, умений, навыков.

Обсуждение и заключение. Изучение дополнительного профессионального образования как фактора, способствующего повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда, позволяет получить важные эмпирические результаты с целью адаптации системы профессионального образования к целям современного рынка труда. Материалы статьи могут быть использованы образовательными учреждениями для организации эффективной системы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: образование, дополнительное профессиональное образование, рынок труда, рынок образования, конкурентоспособность





Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Дополнительное профессиональное образование как условие повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда / Г. Н. Тугускина [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 111–129. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.111-129>

Original article

Continuing Education as a Condition for Increasing Specialists' Competitiveness in the Labor Market

G. N. Tuguskina*, L. V. Rozhkova, L. I. Naydenova,
V. N. Supikov, Sh. G. Seidov
Penza State University, Penza, Russian Federation,
*galina066@mail.ru

Abstract

Introduction. Continuing education is considered in the authors' interpretation as a system that includes the requirements of the external environment, personal factors of learning motivation, learning outcomes and possibilities of their application by individuals in order to maintain their professional status and expand the opportunities for enhancing competitiveness in the labor market. Despite the existence of studies on this issue, the influence of further education on the competitiveness of specialists in today's constantly changing socio-economic conditions remains relevant. The aim of the study is to substantiate the role of additional education in the professional development of specialists and increase their competitiveness in the labor market.

Materials and Methods. Statistical data on continuous education, educational activities for vocational programs in Russia were used; secondary analysis of sociological research data was carried out; data of the author's sociological research conducted among unemployed youth (2018), students studying in supplementary vocational education programs (2021), teachers of Penza State University (2021) are presented.

Results. The authors' structural model, reflecting continuing education from the position of an individual as a condition for increasing competitiveness in the labor market, is offered. The main indicators of supplementary education system in Russia are presented. The authors' research has provided new data on the features of training, motives, goals and prospects of changes in professional sphere in the cross-section of different professional and age groups; the influence of additional education on competence changes after training has been revealed; it has been determined that it contributes to competitiveness improvement in the labor market, but is not the only factor determining it. The research supports the conclusion that continuing professional education allows individuals to maintain their professional status and acts as one of the factors that ensures the competitiveness of individuals on the labor market through obtaining new and furthering the existing knowledge, skills, and abilities.

Discussion and Conclusion. The study of continuing education as a factor contributing to the competitiveness of specialists in the labor market provides important empirical results in order to adapt the system of supplementary education to the goals of the modern labor market. The materials of the article can be used by educational institutions for organizing an effective system of continuing education.

Keywords: education, continuing education, labor market, education market, competitiveness

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Tuguskina G.N., Rozhkova L.V., Naydenova L.I., Supikov V.N., Seidov Sh.G. Continuing Education as a Condition for Increasing Specialists' Competitiveness in the Labor Market. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):111-129. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.111-129>

Введение

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) является одной из ведущих сфер социальной политики государства, конечной целью которой выступает создание благоприятных условий, с одной

стороны, для профессионального и личностного развития индивида, с другой – для совершенствования общественного производства и социально-экономического развития страны и регионов. Это определяет высокую актуальность исследования.

В современной динамичной среде неизбежно меняется ситуация на рынке труда: происходит устаревание отдельных профессий, цифровизация предъявляет новые требования к специалистам; меняются содержание, условия труда, требования к личностным и профессиональным качествам работников. В этих условиях только высококвалифицированный и адаптированный к рынку труда специалист может найти хорошую работу, в полной мере реализовать себя и построить карьеру.

Дополнительное профессиональное образование сегодня обретает высокую значимость для экономики и выступает одним из условий повышения конкурентоспособности индивида на рынке труда, особенно в условиях социально-экономической нестабильности. Важным оно является для отдельных категорий граждан, позиции которых наиболее уязвимы на рынке труда – молодежи, лиц предпенсионного возраста и др. Кроме того, система ДПО гибко и быстро реагирует на изменения рынка труда.

Основные задачи исследования:

- анализ факторов, влияющих на потребность в ДПО;
- изучение состояния ДПО в России;
- социологический анализ мотивов, целей обучения, результатов, перспектив изменений в профессиональной сфере после профессионального обучения.

Цель исследования – выявление роли дополнительного образования в повышении конкурентоспособности специалистов на рынке труда в современных изменяющихся социально-экономических условиях.

Обзор литературы

Проблема образования достаточно широко представлена в трудах зарубежных исследователей, рассматривающих различные аспекты образования: от отдачи инвестиций в образование до его влияния на конкурентоспособность [1; 2]¹. По данным различных исследований, в зарубеж-

ных странах на развитых рынках наличие диплома не является достаточным критерием для отбора на вакантные места [3–5]. Необходимо подчеркнуть, что диплом – показатель обучаемости, а работодатели требуют от потенциальных специалистов навыки, позволяющие быстро освоить рабочий процесс [6].

Проблемы непрерывного профессионального образования в зарубежных исследованиях в основном рассматриваются применительно к конкретным профессиям: учитель, медицинский работник, инженер и др. В исследованиях особо подчеркивается важность непрерывного профессионального развития для успешности профессиональной деятельности [7–9]. Так, группа ученых под руководством Д. Гулд провела опрос с целью изучения удовлетворенности медсестер возможностью продолжать профессиональное обучение и выявила несоответствие системы образования потребностям в непрерывном обучении [10], а Уотсон, анализируя образовательную подготовку и последующее непрерывное профессиональное развитие медсестер и акушерок, обозначила значительные разногласия в требованиях к качеству подготовки и набору дисциплин [11]. С. Тернер с соавторами исследовали возможности непрерывного профессионального развития практикующих хирургов и на основе опроса доказали необходимость поддержки технических навыков хирургов для принятия решений [12]. Ученые пришли к выводу, что непрерывное профессиональное образование создает условия, в которых практикующие специалисты в области здравоохранения знакомятся с новыми подходами в своей профессиональной деятельности [13].

«Основной целью ДПО является удовлетворение образовательных потребностей, профессиональное развитие, обеспечение соответствия умений и навыков изменяющимся условиям социальной

¹ Dougherty C. Why is the Rate of Return to Schooling Higher for Women than for Men? Monograph. London : Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, 2003. P. 15–21. URL: http://eprints.lse.ac.uk/20034/1/Why_is_the_Rate_of_Return_to_Schooling_Higher_For_Women_Than_For_Men.pdf (дата обращения: 12.09.2021).

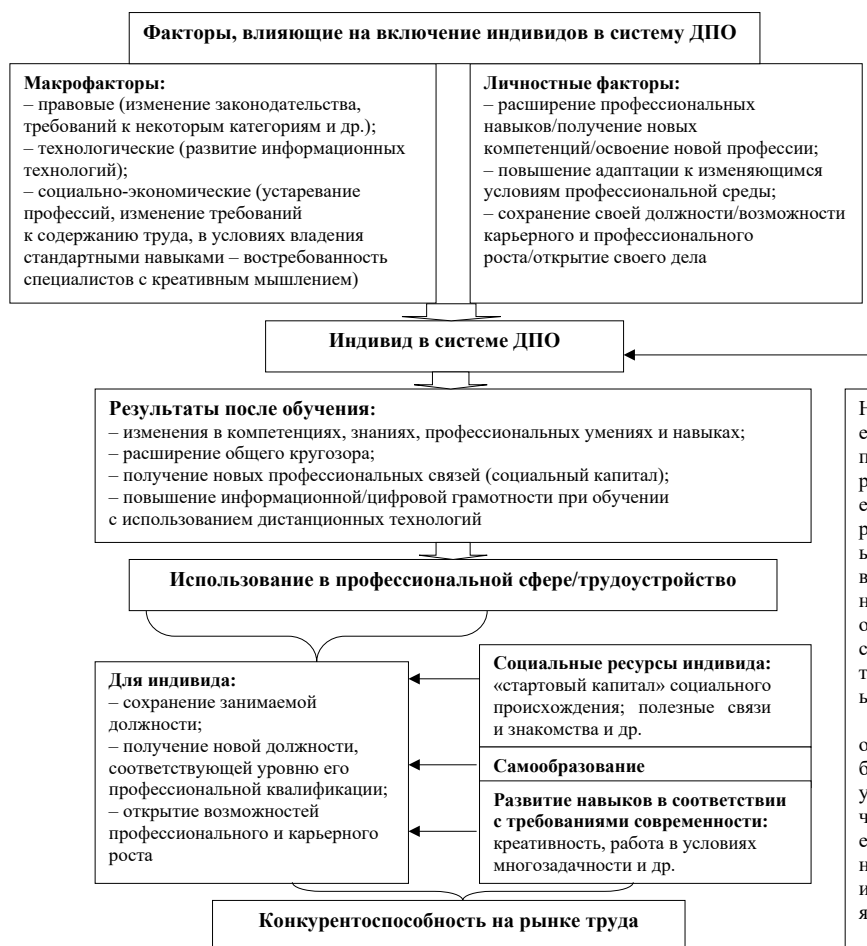


среды и профессиональной деятельности»². Как отмечают исследователи, ДПО как часть рынка образовательных услуг призвано устранить имеющиеся несоответствия работников требованиям работодателей [14].

Несмотря на наличие публикаций зарубежных и отечественных авторов, рассматривающих разные аспекты ДПО, необходимо отметить актуальность исследования, его влияние на профессиональное развитие и повышение конкурентоспособности специалистов на рынке труда в современных условиях.

Следует согласиться с мнением Т. З. Голенковой, Г. Б. Кошарной, В. П. Кошарного относительно того, что в современных условиях образование – важный экономический ресурс личности, способный обеспечить ее конкурентоспособность на рынке труда, успешную адаптацию и социальную мобильность [15].

На рисунке 1 представлены факторы, влияющие на включение индивидов в систему ДПО, результаты обучения и возможности их использования в профессиональной сфере для повышения конкурентоспособности на рынке труда.



Р и с. 1. ДПО с позиции личности как условие повышения конкурентоспособности на рынке труда: факторы, показатели, возможности/перспективы

² Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и дополн. от 2 июля 2021). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 21.09.2021).

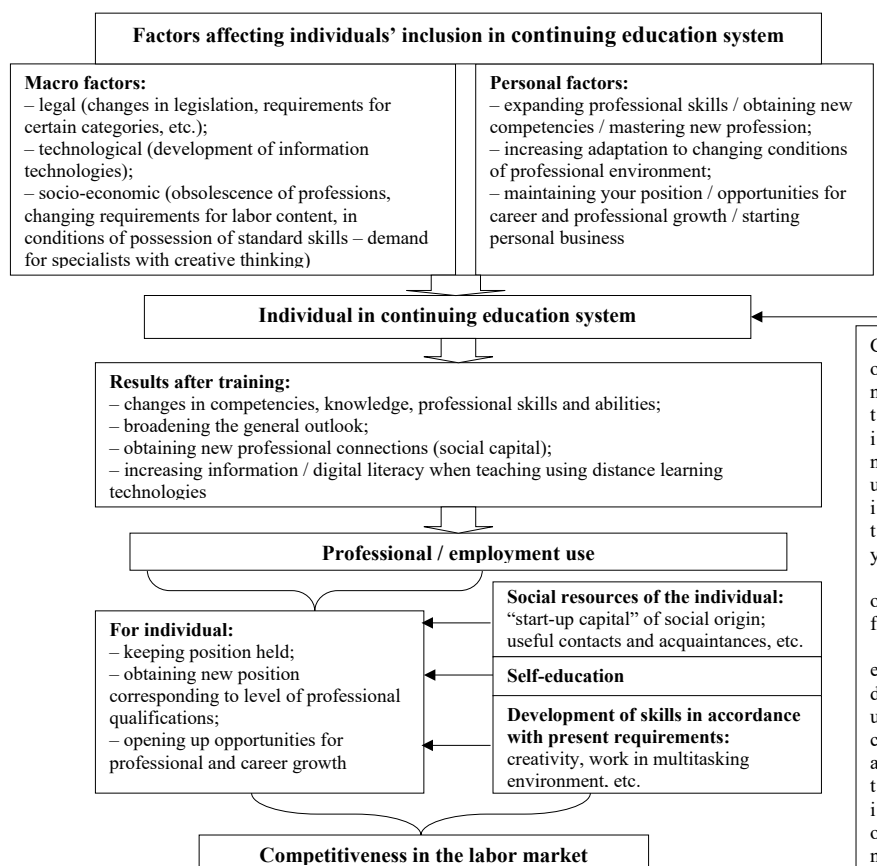


Fig. 1. Continuing education from individual position as condition for increasing competitiveness in the labor market: factors, indicators, opportunities/prospects

В рамках авторской концепции предлагается рассматривать две группы факторов, оказывающих влияние на включение индивидов в программы ДПО: макрофакторы (правовые, технологические, социально-экономические) и личностные, выступающие в качестве побуждающих мотивов к обучению. Важным для индивида является результат получения ДПО. Для людей, испытывающих проблему трудоустройства, ДПО способно стать переломным моментом в построении карьеры, так как, получив новые профессиональные компетенции, можно найти работу в иной сфере, отрасли. Кроме того, ДПО позволяет индивиду обновить знания; получить новый опыт, саморазвиваться, следуя тенденциям рынка труда; приобрести умения решать нестандартные задачи в своей профессиональной сфере, а при обучении

с использованием дистанционных технологий – повысить свою информационную грамотность, поскольку в процессе обучения по такой форме обучающийся просто вынужден осваивать новые приемы и способы работы в цифровой среде, которые в последующем он также может использовать в своей профессиональной сфере. В рамках авторской структурной модели акцент делается не только на обучении в системе ДПО, но и на факторах, которые (в совокупности с полученными знаниями, умениями и навыками по программам дополнительного образования) могут способствовать повышению конкурентоспособности специалиста на рынке труда: самообразование, развитие «новых» навыков в соответствии с требованиями динамичной среды, а также социальные ресурсы индивидов. Необходимо



также подчеркнуть, что поддержание конкурентоспособности на рынке труда «будет замкнуто» на цикле непрерывного образования.

В научной литературе понятие «конкурентоспособность работника» рассматривается с разных позиций. По мнению Е. В. Янченко, конкурентоспособность – это «...набор качеств, который определяет преимущества их носителя в системе трудовых отношений по сравнению с другими их участниками» [16, с. 163–164].

Ряд факторов оказывает влияние на переход к «обучению через всю жизнь», в том числе увеличение продолжительности жизни, стремительное изменение технологий и содержания профессиональной деятельности, «депрофессионализация» высшего профессионального образования [17]. Технологические сдвиги способствовали усложнению выполняемых задач и навыков, в целом содержания профессий [18]. Это неминуемо привело к устареванию и возникновению пробелов в некоторых навыках [19]. В особенности устаревание навыков наиболее заметно по высокотехнологичным профессиям [20]. Как справедливо отмечает В. А. Мальцева, в современных условиях «трудоустраиваемость... трансформировалась ... в комплекс особых характеристик и навыков для успешного занятия рабочего места и развития дальнейшей карьеры» [21, с. 110]. Значение ДПО в этих условиях резко возрастает, поскольку способствует адаптации компетентности специалистов к быстро меняющимся требованиям рынка [22] за счет «высокой мобильности, краткосрочности и конъюнктурной рыночным условиям направленности содержания образовательных программ» [23, с. 1415].

Анализ данных статистики и материалов социологических исследований показывает отличия доли включенных в систему ДПО в разных возрастных группах. Большой охват ДПО отмечается в возрастной группе 25–39 лет [24]. Все более актуальным становится обучение лиц предпенсионного возраста в условиях повышения пенсионного возраста и с учетом выделяемой исследователями

тенденции к увеличению доли лиц средних и старших возрастных групп [25].

Анализ литературы позволяет выделить основные проблемы в системе ДПО. В их числе несистемный подход к ДПО, а также отсутствие в ряде случаев материального обеспечения [25]. Данные ESS показывают, что вовлеченность в ДПО в странах Европы связана с уровнем благосостояния: чем выше уровень заработных плат в стране, тем больше населения включено в систему ДПО, чаще может брать расходы по ДПО [26].

В условиях роста информатизации стремительно увеличивается доля программ ДПО в формате онлайн. Вместе с тем онлайн-обучение ни в коем случае не может рассматриваться как альтернатива традиционному обучению [27; 28]; оно только дополняет его, делая более эффективным и информативным [27].

Обобщая мнения ученых, можно сделать вывод о том, что ключевой особенностью современного времени является невозможность выбора профессии на всю жизнь, поскольку происходящие изменения требуют постоянного обновления знаний для того, чтобы соответствовать рынку труда, причем независимо от полученной профессии. Кроме того, несмотря на наличие исследований по проблемам развития профессионального образования, сегодня практически отсутствуют работы, посвященные анализу ДПО с позиции конкурентоспособности личности, что определило цель исследования.

Материалы и методы

Объектом исследования выступила система ДПО. Предметом – ДПО как фактор повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

В качестве методов сбора эмпирических данных использовались:

– анализ статистических данных по непрерывному образованию, образовательной деятельности по программам профессионального обучения;

– материалы авторского исследования «Социальный потенциал молодежи» (2018 г.). Был проведен опрос безработных граждан в возрасте от 18 до 30 лет,

обучающихся по направлению службы занятости населения Пензенской области по программам ДПО (n = 112); изучались ценности образования, условия получения образования, образовательные планы и отношение к самообразованию. Для обработки данных использовалась специально разработанная компьютерная программа Sociology [29].

– результаты авторского исследования «ДПО как фактор конкурентоспособности» (2021 г.); опрос граждан, обучающихся по программам ДПО в Пензенском государственном университете (ПГУ) в Межотраслевом региональном центре повышения квалификации и дистанционного образования (МРЦПКидО) в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография» (n = 174); рассматривались мотивы, цели обучения, отношение к программам ДПО в онлайн-формате, перспективы изменений в профессиональной сфере;

– материалы авторского исследования «Отношение преподавателей к ДПО» (2021 г.); опрос преподавателей Пензенского государственного университета, проходивших программы повышения квалификации и переподготовки в 2020–2021 гг. (n = 132); рассматривались цели и мотивы обучения по программам ДПО, перспективы изменений в профессиональной сфере.

– вторичный анализ данных социологических исследований (ВЦИОМ³; ФОМ⁴; «Европейское Социальное Исследование», ESS (European social survey (ESS))⁵, ряд региональных исследований).

В рамках проведенных авторских исследований все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили свое согласие принять участие в опросах.

Результаты исследования

Основными факторами, повлиявшими на рост потребности в профессиональной переподготовке, послужили повышение пенсионного возраста, цифровизация, устаревание отдельных профессий, пандемия COVID-19. Они спровоцировали необходимость массового переобучения специалистов новым навыкам.

По данным ФОМ 2014 г., больше других проявляют интерес к дополнительному образованию молодежь (54 %), люди с высшим образованием (34 %) и работающие (33 %) ⁶. По данным ВЦИОМ 2021 г., в рамках опроса россиян о дополнительном образовании было установлено, что большинство (72 %) согласны с необходимостью дополнительного обучения. Среди молодежи в возрасте от 18 до 34 лет более 80 % считают важным дополнительное обучение ⁷.

По данным авторского исследования, проведенного в 2018 г. среди безработных молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет, стоящих на учете в службе занятости населения Пензенской области и проходящих профессиональное обучение [30], основными условиями получения хорошего образования для молодых безработных являются хорошие способности (59,46 %), материальная обеспеченность семьи (48,65 %), собственные усилия (45,95 %), полезные связи и знакомства (13,51 %). Следует подчеркнуть, что респонденты не рассматривают образование как гарант жизненного успеха (54,05 %), а «полезные связи и знакомства» занимают первое место среди факторов жизненного успеха (51,35 %).

По данным ВЦИОМ 2019 г., хотели бы пройти дополнительное обучение

³ Запрос на образование. Аналитический обзор : официальный сайт ВЦИОМ. 21.05.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zapros-na-obrazovanie-1> (дата обращения: 04.10.2021).

⁴ Востребованность дополнительного образования : официальный сайт Фонда общественного мнения. 11.09.2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/nauka-i-obrazovanie/11701> (дата обращения: 04.10.2021).

⁵ The European Social Survey (ESS) [Электронный ресурс]. URL: https://www.europeansocialsurvey.org/about/country/russian_federation (дата обращения: 12.09.2021).

⁶ Востребованность дополнительного образования : официальный сайт Фонда общественного мнения.

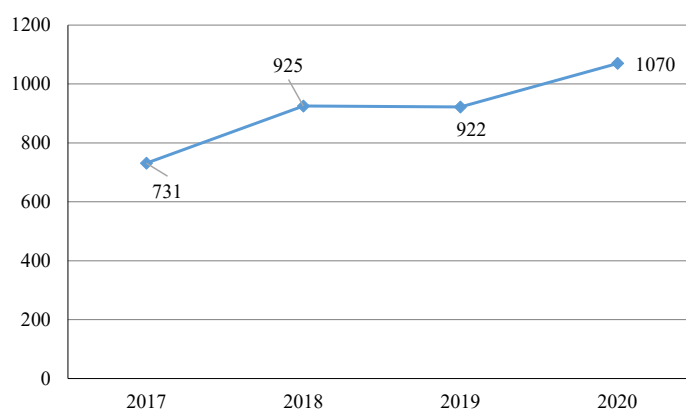
⁷ Запрос на образование. Аналитический обзор : официальный сайт ВЦИОМ.

ние 73 % молодых людей. Имели такие планы на ближайший год 36 % молодых людей в возрасте 18–24 года (36 %), 40 % – 25–34 лет, 33 % – 35–45 лет, 28 % – 45–59 лет и 33 % – 60 лет и старше⁸. Таким образом, присутствует спрос на ДПО и со стороны старшего поколения, в том числе лиц предпенсионного возраста. Это вполне объяснимо, поскольку именно эта категория является наиболее уязвимой

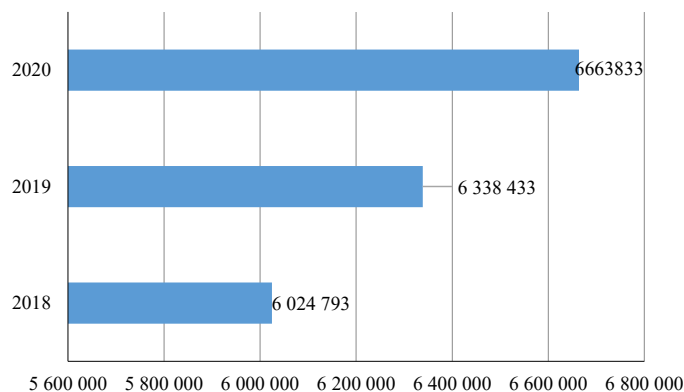
и первой оказывается в группе риска при увольнениях.

Статистические данные показывают, что в последние годы наблюдается неуклонный рост числа организаций, осуществляющих деятельность по программам профессионального обучения (рис. 2).

Схожая тенденция прослеживается и относительно численности слушателей, обученных по программам ДПО (рис. 3).



Р и с. 2. Численность организаций, реализующих программы ДПО⁹
F i g. 2. Number of organizations implementing continuing education programs



Р и с. 3. Число слушателей, обученных по программам ДПО¹⁰
F i g. 3. Number of learners trained in continuing education programs

⁸ Там же.

⁹ Составлено по: Образование в цифрах: 2021 : краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2021. 132 с. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/486888225.pdf> (дата обращения: 26.09.2021).

¹⁰ Составлено по: Дополнительное профессиональное образование : официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added> (дата обращения: 04.10.2021).



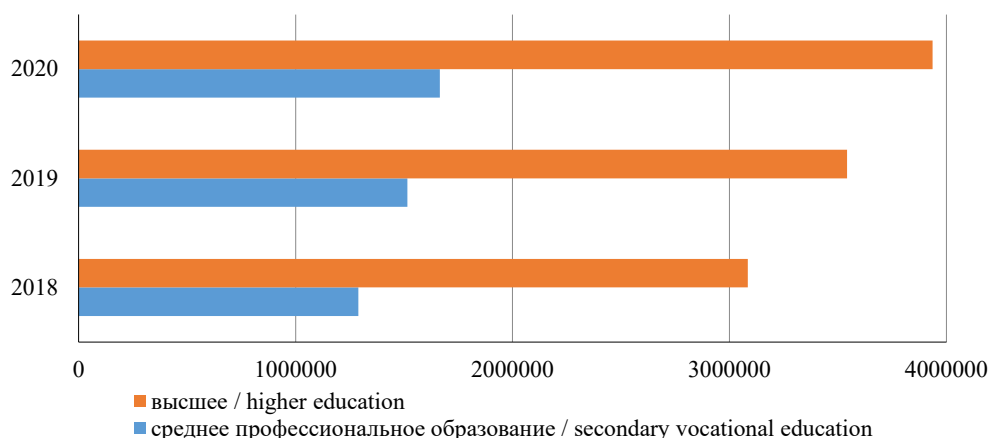
При этом доля лиц со средним профессиональным образованием, получающих ДПО, практически в два раза превышает долю лиц с высшим образованием (рис. 4).

Число слушателей, получающих дополнительное профессиональное образование по направлению службы занятости, за последние годы неуклонно снижается (рис. 5).

По результатам проведенных исследований выявляется противоречие между представлением о необходимости ДПО и низким охватом населения программами ДПО [31]. С одной стороны, официаль-

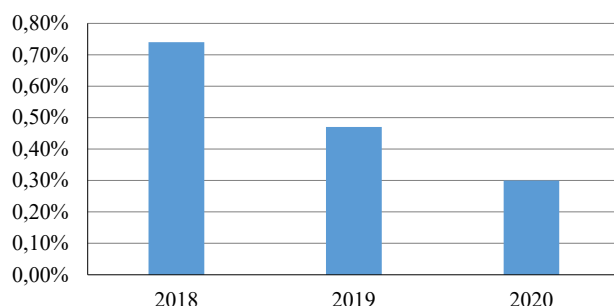
ные документы декларируют потребность в развитии системы ДПО, его важность для подготовки квалифицированных кадров. С другой, в России данные ESS фиксируют наиболее низкие показатели включенности в ДПО населения по сравнению с европейскими странами [26].

В 2020 г. в целом по России непрерывным образованием было охвачено 43,2 % населения 25–64 лет. Основную долю среди них составили занятые (49,1 %), доля безработных – 31,5 %. При этом дополнительное профессиональное образование получали 32,3 % занятых и 10,8 % безработных¹³.



Р и с. 4. Динамика численности слушателей по программам ДПО, имеющим высшее и среднее профессиональное образование, чел.¹¹

F i g. 4. Dynamics of learners in continuing education programs with higher and secondary vocational education, people



Р и с. 5. Численность безработных по направлению службы занятости, %¹²

F i g. 5. The amount of the unemployed sent through employment service, %

¹¹ Составлено по: там же.

¹² Составлено по: там же.

¹³ Образование в цифрах: 2021 : краткий статистический сборник.



Анализ показателей включенности разных категорий населения в систему ДПО в зависимости от сфер экономики демонстрирует лидерство бюджетной сферы, что определяется установленными стандартами в этой сфере по обязательному ДПО [24]. Так, по данным авторского исследования среди преподавателей (2021 г.), они участвуют в программах ДПО и по личным мотивам (66,7 %), и в связи с требованиями к обязательному периодическому повышению уровня квалификации педагогических работников (66,7 %).

Среди важных особенностей системы развития ДПО за рубежом ученые выделяют высокую роль государства в этом процессе [32]. В России же участие государства ограничивается содействием обучения безработных, работников предпенсионного возраста и силовых ведомств¹⁴. По результатам авторских исследований 2021 г., 100 % слушателей МРЦПКиДО ПГУ получают образование по направлению от службы занятости населения

Пензенской области (программы ДПО реализует ПГУ), оплата проводится за счет бюджетных средств. В отношении повышения квалификации преподавателей большую часть расходов берет на себя вуз или обучение проводят образовательные организации, предлагающие бесплатные обучающие программы (66,7 %); за свой счет обучались 30,3 % опрошенных.

Интересными представляются данные о мотивах обучения в срезе разных форм ДПО. Так, ведущими мотивами слушателей для программ повышения квалификации выступают получение новых знаний (40 %), систематизация имеющихся знаний (20 %), профессиональный рост (20 %), установление деловых контактов (20 %); для программ профессиональной переподготовки: получение новых знаний (43 %), профессиональный (21 %) и карьерный (11 %) рост [14].

Данные опросов 2021 г. показывают сходства и отличия по структуре целевых ориентиров получения ДПО среди рассматриваемых групп (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Основные цели получения ДПО, % (многовариантные ответы)

Table 1. The main goals of obtaining continuing (further) education, % (multivariate answers)

Варианты ответов (многовариантные ответы) / Choice of answers (multivariate answers)	Опрос слушателей МРЦПКиДО ПГУ / Survey of students of Interdisciplinary Regional Center for Advanced Studies PSU	Опрос преподавателей ПГУ / Survey of PSU teachers
1	2	3
Получение знаний, умений, навыков для работы на прежнем рабочем месте / Obtaining knowledge, skills to work at the previous workplace	67,2	48,5
Получение знаний, умений, навыков для перевода на другое рабочее место в своей организации / Obtaining knowledge, skills for transferring to another workplace in the same organization	8,6	3,0
Получение знаний, умений, навыков для поиска работы и трудоустройства / Obtaining knowledge, skills for job search and employment	17,2	0
Получение знаний, умений, навыков для поддержания конкурентоспособности на производстве/работе / Obtaining knowledge, skills to maintain competitiveness in production/work	18,9	42,4
Обучение для качественного выполнения работы, своих должностных обязанностей / Learning to be able to show high-quality performance of work, job duties	56,9	66,7

¹⁴ Мониторинг дополнительного профессионального образования в России : доклад / Е. М. Аврамова, А. В. Каравай, Т. Л. Клячко, Д. М. Логинов. М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 96 с. URL: http://www.gproxx.com/https://www.ranepa.ru/images/docs/nayka/delo/Avraamova_blok.pdf (дата обращения: 27.09.2021).

Окончание табл. 1 / End of table 1

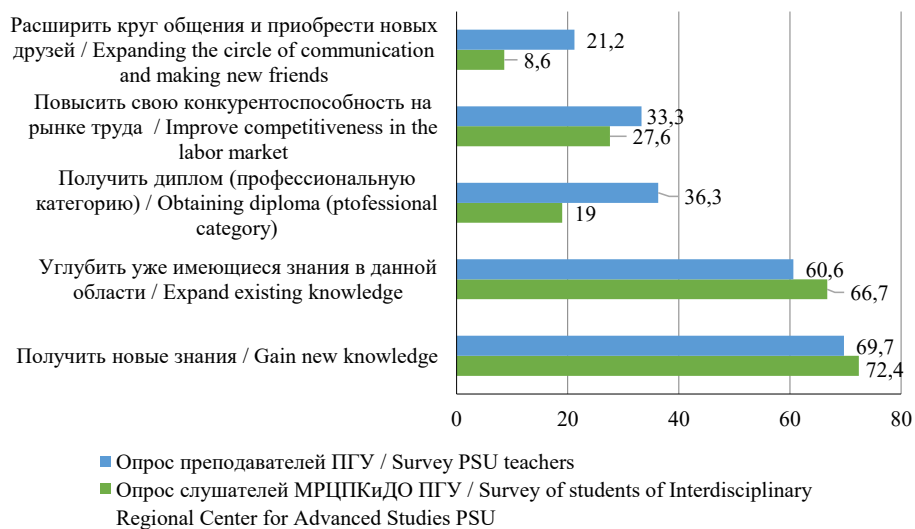
1	2	3
Обучение для замещения более оплачиваемой должности / Learning to fill a more paid position	15,5	9,1
Обучение с целью карьерного роста / Career training	19,0	27,3
Обучение из-за несоответствия знаний, полученных в высшем учебном заведении/техникуме, выполняемой работе / Learning caused by the discrepancy between knowledge obtained in higher education institution/technical school and current work	8,6	6,0
Обучение в связи с изменяющимися требованиями к работе (работа с новой техникой, на новом оборудовании и др.) / Learning caused by changing requirements for work (work with new equipment, etc.)	15,5	39,4
Получение новых знаний, умений, навыков, компетенций для сохранения работы / Obtaining new knowledge, abilities, skills, competencies to keep the job	32,8	45,5
Обучение с целью получения профессии, квалификации, востребованной на рынке труда / Learning to get an occupation, qualifications sought-after in the labor market	10,3	18,8
Обучение для расширения кругозора / Learning to broaden person horizons	34,5	33,3
Обучение в связи с обязательными требованиями законодательства к периодическому обучению по моей профессии/специальности / Learning in connection with mandatory legal requirements for periodic training in profession / specialism	25,9	27,3

Согласно материалам исследования, для слушателей МРЦПКиДО ПГУ, как и для преподавателей, лидирующие позиции занимают получение знаний, умений, навыков для работы на прежнем рабочем месте (67,2 % и 48,5 % соответственно по группам), качественное выполнение своих должностных обязанностей (56,9 % и 66,7 %). Ни один из преподавателей не выделил в качестве цели ДПО поиск работы, трудоустройство. Значительно разнятся ответы респондентов по таким целевым ориентирам получения ДПО среди рассматриваемых групп, как поддержание конкурентоспособности на производстве/работе (18,9 % и 42,4 % соответственно по группам), обучение в связи с меняющимися требованиями к работе (15,5 % и 39,4 % соответственно). Что касается обучения с целью получения профессии, востребованной на рынке труда, то среди слушателей МРЦПКиДО ПГУ их доля

составила 10,3 %, а среди преподавателей – 18,8 %.

Основные ценности получения ДПО для респондентов – это возможность приобретения новых (72,4 % у слушателей и 69,7 % у преподавателей) и углубление имеющихся (66,7 и 60,6 % соответственно) знаний (рис. 6). Необходимость повышения своей конкурентоспособности на рынке труда в качестве ценности рассматривают 33,3 % преподавателей и 27,6 % слушателей. Преподаватели чаще, чем слушатели, выделяют ДПО в качестве возможности расширить круг общения, свои профессиональные связи и получить диплом.

Таким образом, ДПО необходимо для повышения не только своей конкурентоспособности на рабочем месте, но и на рынке труда, поскольку способствует получению новых, обновлению имеющихся знаний, умений, навыков, что согласуется с предложенной авторской моделью.



Р и с. 6. Ценности получения ДПО для слушателей, % (многовариантные ответы)
F i g. 6. Values of receiving continuing education for learners, in % (multivariate answers)

По данным авторского исследования 2021 г., среди предпочитаемых форм обучения слушатели выбрали (в порядке убывания) дистанционное (86,2 %), обучение в учебном центре предприятия (6,9 %), без отрыва от производства в другой организации (3,4 %), с отрывом от производства в другой организации (1,7 %), самообразование (1,7 %). Несколько отличны предпочитаемые формы обучения у преподавателей. Так, дистанционное обучение выбрали 45,5 % – меньшая доля, по сравнению со слушателями. Это во многом определяется устоявшимся мнением в академической среде о необходимости сочетания традиционного и дистанционного обучения. 30,3 % преподавателей хотели бы обучаться с отрывом от производства в другой организации, 15,2 – в МРЦПКиДО ПГУ, 3,0 – без отрыва от производства в другой организации и 6,1 % предпочитают самообразование.

В последние годы наблюдается рост числа обучающихся, использующих электронные сервисы [33]. Однако сегодня практически отсутствуют комплексные исследования качества и эффективности онлайн-обучения, в том числе и в системе ДПО. По данным авторских исследований

рассматривалась оценка эффективности дистанционного обучения. Дистанционное обучение, несомненно, очень удобно, поскольку предоставляет возможность для образования с учетом комфортности времени и места обучения. Преподаватели, всецело погруженные в дистанционное обучение в связи с последними событиями по распространению пандемии, отчетливо выделяют существующие проблемы, в том числе качество учебного материала, личность лектора, реализующего курсы с использованием дистанционных технологий. Кроме того, как показывают исследования, для педагогов больше, чем для слушателей (30,3 % против 12,1 %) важным плюсом ДПО в дистанционном формате является получение дополнительных материалов для самостоятельного обучения.

В настоящее время практически отсутствуют исследования по оценке изменений в карьере, профессиональном продвижении, увеличении оплаты труда после обучения по программам ДПО. По данным ФОМ, россияне уверены, что ДПО способствует карьере¹⁵. Согласно материалам исследований Н. Г. Бойко о влиянии ДПО в сфере экономики на карьерный рост, 24 % респондентов отметили заметное

¹⁵ Востребованность дополнительного образования : официальный сайт Фонда общественного мнения.



влияние, 27 – умеренное и 7 % – сильное. Около 40 % связали его с переходом на новое место работы, 23 – с карьерным ростом, 8 % – с увеличением заработной платы¹⁶. Исследование И. Д. Бурак, Т. О. Разумовой, проведенное среди выпускников программы МВА, свидетельствует, что отдачу от инвестиций в обучение во многом определяют сфера профессиональной деятельности, возраст и направленность высшего образования [14]. Л. В. Тарасенко, Я. В. Сердюченко доказали, что слушатели высоко оценивают роль ДПО для трудоустройства [34]. И. С. Трапезникова продемонстрировала значительное положительное влияние переобучения безработной молодежи на их трудоустройство: 88 % устроились на работу по новой профессии (из них 76 % в течение первых трех месяцев). При этом ученые подчеркивают важность мотивов, ценностей и личностных качеств самих безработных граждан [35].

По данным авторских исследований 2021 г. рассматривались гарантии после получения образования по программе ДПО (табл. 2).

ДПО дает возможность сохранить занимаемую должность, укрепить свой статус. Только для некоторых респондентов ДПО выступает трамплином для карьер-

ного продвижения (14 % среди слушателей и 6,1 % среди преподавателей), профессионального роста (17,5 % и 24,2 % соответственно) и повышения оплаты труда (7 % и 3 % соответственно). Таким образом, эти данные свидетельствуют о том, что дополнительное образование прежде всего позволяет быть конкурентоспособным на своем рабочем месте.

Обсуждение и заключение

В настоящее время ДПО становится важным социально-экономическим ресурсом индивида, способным обеспечить ее конкурентоспособность на рынке труда, успешную адаптацию и социальную мобильность. В современных условиях рыночной экономики, изменений социально-экономической среды, развития информационных технологий роль ДПО резко возрастает.

Проведенный теоретический анализ и данные исследований свидетельствуют, что базового образования становится недостаточно в мире постоянного устаревания знаний, навыков, инструментов и практик; ДПО позволяет приобрести необходимые современному профессионалу навыки и способствует повышению конкурентоспособности специалиста на рынке труда.

Таблица 2. Гарантии после получения образования по программе ДПО, % (многовариантные ответы)

Table 2. Guarantees after receiving education in continuing education program, % (multivariate answers)

Варианты ответов / Choice of answers	Опрос слушателей МРЦПКиДО ПГУ / Survey of students of Interdisciplinary Regional Center for Advanced Studies PSU	Опрос преподавателей ПГУ / Survey of PSU teachers
Сохранение занимаемой должности / Retention of position	56,9	54,5
Повышение оплаты труда, получение работы с большей оплатой труда / Increase in wages, getting job with higher wages	7,0	3,0
Укрепление существующего социально-профессионального статуса / Strengthening existing social and professional status	35,1	24,2
Карьерный рост / Career progress	14,0	6,1
Возможности для профессионального роста / Opportunities for professional growth	17,5	24,2

¹⁶ Бойко Н. Г. Дополнительное экономическое образование как фактор профессионального и карьерного роста // Материалы конференции: образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Ростов на Дону : Южный Федеральный Университет, 2010. С. 296–298. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-ekonomicheskoe-obrazovanie-kak-faktor-professionalnogo-i-kariernogo-rosta> (дата обращения: 04.10.2021).



Дополнительное профессиональное образование рассматривается в авторской интерпретации как система, включающая в себя требования внешней среды, личностные факторы мотивации обучения, результаты обучения и возможности их применения индивидами с целью сохранения своего профессионального статуса и расширения возможностей повышения конкурентоспособности на рынке труда.

Анализ материалов социологических исследований (ФОМ, ВЦИОМ) фиксирует общественный запрос на дополнительное обучение с целью приобретения новых знаний и навыков для профессиональной деятельности.

По данным авторских исследований, основными целями получения ДПО выступают получение знаний, умений, навыков для работы на своем рабочем месте, качественное выполнение своих должностных обязанностей. Среди основных ценностей ДПО выделяется возможность получить новые знания и углубить уже имеющиеся. Кроме того, для представителей академических кругов ДПО выступает и в качестве возможности расширить круг общения, свои профессиональные связи и получить диплом.

Сегодня практически отсутствуют исследования по оценке изменений после обучения по программам ДПО. Имеются некоторые данные по положительной связи ДПО с карьерным ростом и успешным трудоустройством на новом месте работы. Материалы авторских исследований выявили, что в числе основных гарантий после получения образования по программе ДПО – сохранение занимаемой должности, укрепление своего статуса. Только для небольшой доли респондентов ДПО выступает трамплином для карьерного продвижения, профессионального роста, способствует повышению оплаты труда.

Таким образом, ДПО необходимо для сохранения настоящего профессионального статуса, повышения своей конкурентоспособности на рабочем месте. Вместе

с тем оно выступает и одним из факторов повышения конкурентоспособности на рынке труда, поскольку способствует получению новых, обновлению имеющихся знаний, умений, навыков.

В условиях роста информатизации стремительно увеличивается доля программ ДПО в онлайн-формате. Выбор дистанционного формата обучения обусловлен прежде всего комфортностью обучения с учетом времени и места обучения. На эффективность обучения за счет использования дистанционных технологий оказывают также влияние и качество учебного материала, и личность лектора, реализующего курсы с использованием дистанционных технологий. Исследователи подчеркивают – информационные технологии не способны заменить традиционную форму обучения, «живое общение».

Дополнительное профессиональное образование является механизмом усиления социальной защиты для отдельных категорий граждан, позиции которых наиболее уязвимы на рынке труда – молодежи, лиц предпенсионного возраста, безработных граждан посредством получения новых умений и навыков, повышения мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

Проведенный анализ системы дополнительного образования может быть использован научным сообществом для расширения знаний в области состояния и тенденций развития ДПО, органами власти и управления для принятия управленческих решений.

Направлениями дальнейших исследований являются экономические и социологические исследования по взаимосвязи прохождения ДПО с изменениями в трудовой жизни после освоения программы (поиском работы, карьерным и профессиональным ростом, оплатой труда и др.) в срезе различных возрастных, профессиональных групп, а также эффективности онлайн-обучения по программам ДПО.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Psacharopoulos G., Patrinos H. A. Returns to Investment in Education: A Further Update // *Education Economics*. 2004. Vol. 12, issue 2. P. 111–134. doi: <http://doi.org/10.1080/0964529042000239140>

2. Heckman J. J., Jacobs B. Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe. Bonn : IZA, 2009. 112 p. doi: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015318.003.0009>
3. Jackson M., Goldthorpe J. H., Mills C. Education, Employers and Class Mobility // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2005. Vol. 23. P. 3–33. doi: [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(05\)23001-9](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(05)23001-9)
4. Brown P., Lauder H., Ashton D. The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes Oxford : Oxford University Press, 2011. 188 p. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199731688.001.0001>
5. Brown P., Hesketh A., Williams S. The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy. New York : Oxford University Press; 2004. 288 p. doi: <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
6. Brown P., Souto-Otero M. The End of the Credential Society? An analysis of the Relationship between Education and the Labour Market Using Big Data // *Journal of Education Policy*. 2020. Vol. 35, issue 1. P. 95–118. doi: <http://doi.org/10.1080/02680939.2018.1549752>
7. Continuing Professional Education for Green Infrastructure: Fostering Collaboration Through Interdisciplinary Trainings / Ch. Johnson, J. H. Tilt, P. D. Riesch, B. Shindler // *Urban Forestry & Urban Greening*. 2019. Vol. 41. P. 283–291. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2019.04.021>
8. Perez-Foguet A., Lazzarini B. Continuing Professional Education in Engineering Faculties: Transversal Integration of Sustainable Human Development in Basic Engineering Sciences Courses // *Journal of Cleaner Production*. 2019. Vol. 218. P. 772–781. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.054>
9. Effects of Physical Education Continuing Professional Development on Teachers' Physical Literacy and Self-efficacy and Students' Learning Outcomes / K. W. R. Sum, T. Wallhead, S. C. A. Ha, H. P. C. Sit // *International Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 88. P. 1–8. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.001>
10. Survey with Content Analysis to Explore Nurses' Satisfaction with Opportunities to Undertake Continuing Professional Education in Relation to Aseptic Technique [Electronic resource] / D. Gould [et al.] // *Nurse Education Today*. 2021. Vol. 98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104749>
11. Watson C. L. Time for Change? A Qualitative Exploration of the Educational Preparation and Subsequent Continuing Professional Development Needs of Nurse and Midwife Prescribers [Electronic resource] // *Nurse Education in Practice*. 2021. Vol. 54. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103100>
12. Toward Competency Based Continuing Professional Development for Practicing Surgeons / S. R. Turner [et al.] // *The American Journal of Surgery*. 2021. Vol. 222, issue 6. P. 1139–1145. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2021.01.045>
13. A Pragmatic Introduction of Mindfulness in a Continuing Education Setting: Exploring Personal Experience, Bridging to Professional Practice / M. Klatt [et al.] // *Explore*. 2017. Vol. 13, issue 5. P. 327–332. doi: <https://doi.org/10.1016/j.explore.2017.06.003>
14. Бурак И. Д., Разумова Т. О. Дополнительное профессиональное образование как фактор, детерминирующий трудовую карьеру работников // *Вестник Воронежского государственного университета*. 2018. № 1. С. 114–122. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2018/01/2018-01-17.pdf> (дата обращения: 27.09.2021).
15. Голенкова З. Т., Кошарная Г. Б., Кошарный В. П. Влияние образования на повышение конкурентоспособности работников на рынке труда // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22, № 2. С. 262–273. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.262-273>
16. Янченко Е. В. Конкурентоспособность человеческих ресурсов в системе трудовых отношений современного общества // *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 343. С. 163–169. URL: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=856&article_id=6777 (дата обращения: 17.09.2021).
17. Соколова И. И., Ильина Л. Н. Новые дискурсы образования взрослых: от дополнительного профессионального образования к обучению через всю жизнь // *Непрерывное образование*. 2018. № 4 (26). С. 10–12. URL: <https://spbappo.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy/osnovnyye-svedeniya/nauchnaya-deyatelnost/zhurnal-neprevrynoye-obrazovaniye> (дата обращения: 06.10.2021).
18. Acemoglu D., Restrepo P. Automation and New Tasks: How Technology Displaces and Reinstates Labor // *Journal of Economic Perspectives*. 2019. Vol. 33, issue 2. P. 3–30. doi: <https://doi.org/10.1257/jep.33.2.3>
19. van Loo J., de Grip A., de Steur M. Skills Obsolescence: Causes and Cures // *International Journal of Manpower*. 2001. Vol. 22, issue 1/2. P. 121–138. doi: <https://doi.org/10.1108/01437720110386430>
20. Allen J., de Grip A. Does Skill Obsolescence Increase the Risk of Employment Loss? // *Applied Economics*. 2012. Vol. 44, issue 25. P. 3237–3245. doi: <https://doi.org/10.1080/00036846.2011.570727>
21. Мальцева В. А. Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? // *Экономическая социология*. 2021. Т. 22, № 2. С. 109–131. doi: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
22. Абрагимович М. М. Роль дополнительного профессионального образования в подготовке конкурентоспособных специалистов для регионального рынка труда // *Образование и наука*. 2013. № 10. С. 139–153. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-10-139-153>



23. Равочкин Н. Н. Перспективы дополнительного профессионального образования в российских вузах // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1410–1417. doi: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170410>
24. Каравай А. В. Включенность работающих россиян в получение дополнительного профессионального образования // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 123–143. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-123-143>
25. Фетисова О. В., Шеховцов В. В. Специфика дополнительного профессионального образования в современной России // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 6, № 5. С. 287–296. doi: <https://doi.org/10.23683/2227-8656.2017.5.25>
26. Прохода В. А. Включенность в дополнительное профессиональное образование жителей европейских государств // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 4. С. 22–33. doi: <https://doi.org/10.17805/zpu.2017.4.3>
27. Софронова А. К., Миронов Э. Ю. Применение онлайн-курсов в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4. С. 71–76.
28. Поначугин А. В., Пичужкина Д. Ю., Смекалова Е. С. Влияние цифровых технологий на учебный процесс в сфере дополнительного образования // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40, № 1. С. 69–77. doi: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2021-40-1-69-77>
29. About Technology-Based “Sociology” Software for Knowledge Development: From Questionnaire Creation to Data Processing / V. Mkrttchian [et al.] // International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development (IJSKD). 2020. Vol. 12, issue 4. P. 24–40. doi: <http://doi.org/10.4018/IJSKD.2020100102>
30. Formation and Development of Educational Potential of Russian Unemployed Adolescents: From Education to Work Through Educational Technologies / V. Mkrttchian, L. Rozhkova, O. Salnikova, S. Vlazneva // International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE). 2021. Vol. 11, issue 2. P. 48–64. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.4018/IJVPLE.2021070104>
31. Дежина И. Г. Дополнительное профессиональное образование для развития перспективных технологий: вклад вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5. С. 25–31. doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.046>
32. Игнацкая М. А. Развитие системы дополнительного профессионального образования в сфере управления (public & business administration) в России и за рубежом – опыт, проблемы, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2016. № 3. С. 32–47. URL: <http://journals.rudn.ru/public-administration/article/view/15838/14390> (дата обращения: 27.09.2021).
33. Дочкин С. А. Особенности реализации открытых онлайн-курсов в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. С. 4–8. doi: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2017-3-4-8>
34. Тарасенко Л. В., Сердюченко Я. В. Влияние дополнительного профессионального образования на формирование моделей карьерного поведения слушателей [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 6. URL: <https://www.online-science.ru/userfiles/file/qlqniiyo3vyefhp0u5hm2bn8k6mt5wpi.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).
35. Трапезникова И. С. Оценка эффективности программ профессионального переобучения безработной молодежи (на примере ГКУ «Центр занятости населения города Кемерово») // Фундаментальные исследования. 2015. № 12, ч. 5. С. 1055–1058. URL: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2015/12-5/39678.pdf> (дата обращения: 14.10.2021).

Поступила 19.10.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 24.01.2022.

Об авторах:

Тугускина Галина Николаевна, профессор кафедры менеджмента и экономической безопасности Пензенского государственного университета (440000, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), доктор экономических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6400-3521>, Scopus ID: 57209113587, Researcher ID: Y-6724-2019, galina066@mail.ru

Рожкова Лилия Валерьевна, заведующий кафедрой экономической теории и международных отношений Пензенского государственного университета (440000, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), доктор социологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-4871>, Scopus ID: 56940529500, Researcher ID: M-2830-2016, mamaeva_lv@mail.ru

Найденова Людмила Ивановна, профессор кафедры социологии и управления персоналом Пензенского государственного университета (440000, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), доктор социологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7386-3697>, Researcher ID: B-2992-2017, linajdenova@yandex.ru

Супиков Вадим Николаевич, профессор кафедры государственного управления и социологии региона Пензенского государственного университета (440000, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), доктор социологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-3480>**, **Researcher ID: B-1098-2017**, supikov.vadim@mail.ru

Сеидов Шахрудин Гаджалиевич, профессор кафедры государственно-правовой дисциплины Пензенского государственного университета (440000, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), доктор политических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0869-9197>**, **Researcher ID: B-1566-2017**, tabaris@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Г. Н. Тугускина – концепция и основная идея исследования; сбор статистического материала; интерпретация и анализ данных; общие выводы.

Л. В. Рожкова – проведение методологического и концептуального анализа; сбор социологического материала; интерпретация результатов; формулирование выводов.

Л. И. Найденова – постановка научной проблемы; обоснование актуальности; формулирование цели, практической значимости исследования.

В. Н. Супиков – анализ литературы и интернет-источников отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования; доработка текста статьи.

Ш. Г. Сеидов – визуализация и представление данных в тексте; структурирование результатов; подготовка первоначального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Psacharopoulos G., Patrinos H.A. Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. 2004; 12(2):111-134. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/0964529042000239140>
2. Heckman J.J., Jacobs B. Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe. Bonn; 2009. 112 p. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015318.003.0009>
3. Jackson M., Goldthorpe J.H., Mills C. Education, Employers and Class Mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2005; 23:3-33. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(05\)23001-9](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(05)23001-9)
4. Brown P., Lauder H., Ashton D. The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes. Oxford, New York; 2011. 188 p. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199731688.001.0001>
5. Brown P., Hesketh A., Williams S. The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy. New York : Oxford University Press; 2004. 288 p. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
6. Brown P., Souto-Otero M. The End of the Credential Society? An Analysis of the Relationship between Education and the Labour Market Using Big Data. *Journal of Education Policy*. 2020; 35(1):95-118. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.1080/02680939.2018.1549752>
7. Johnson Ch., Tilt J.H., Riesc P.D., Shindler B. Continuing Professional Education for Green Infrastructure: Fostering Collaboration Through Interdisciplinary Trainings. *Urban Forestry & Urban Greening*. 2019; 41:283-291. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2019.04.021>
8. Perez-Foguet A., Lazzarini B. Continuing Professional Education in Engineering Faculties: Transversal Integration of Sustainable Human Development in Basic Engineering Sciences Courses. *Journal of Cleaner Production*. 2019; 218:772-781. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.054>
9. Sum K.W.R., Wallhead T., Ha S.C.A., Sit H.P.C. Effects of Physical Education Continuing Professional Development on Teachers' Physical Literacy and Self-efficacy and Students' Learning Outcomes. *International Journal of Educational Research*. 2018; 88:1-8. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.001>
10. Gould D., Hawker C., Chudleigh J., Drey N., Gallagher R., Purssell E. Survey with Content Analysis to Explore Nurses' Satisfaction with Opportunities to Undertake Continuing Professional Education in Relation to Aseptic Technique. *Nurse Education Today*. 2021; 98:104749. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104749>
11. Watson C.L. Time for Change? A Qualitative Exploration of the Educational Preparation and Subsequent Continuing Professional Development Needs of Nurse and Midwife Prescribers. *Nurse Education in Practice*. 2021; 54:103100. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103100>
12. Turner S.R., Mador B., Lai H., White J., Kim M. Toward Competency Based Continuing Professional Development for Practicing Surgeons. *The American Journal of Surgery*. 2021; 222(6):1139-1145. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2021.01.045>



13. Klatt M., Weinhold K., Taylor Ch., Zuber K., Sieck C. A Pragmatic Introduction of Mindfulness in a Continuing Education Setting: Exploring Personal Experience, Bridging to Professional Practice. *Explore*. 2017; 13(5):327-332. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.explore.2017.06.003>
14. Burak I.D., Razumova T.O. Continuing Education as a Factor Determining the Employee's Working Career. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta = Voronezh State University Bulletin*. 2018; (1):114-122. Available at: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2018/01/2018-01-17.pdf> (accessed 27.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Golenkova Z.T., Kosharnaya G.B., Kosharny V.P. The Impact of Education on Improving Workers' Competitiveness of in the Labor Market. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 22(2):262-273. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.262-273>
16. Yanchenko E.V. [Competitiveness of Human Resources in System of Labor Relations in Modern Society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Bulletin*. 2011; (343):163-169. Available at: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=856&article_id=6777 (accessed 17.09.2021). (In Russ.)
17. Sokolova I.I., Ilyina L.N. [New Discourses of Adult Education: From Continuing Professional Education to Lifelong Learning]. *Nepreryvnoye obrazovaniye = Continuing Education*. 2018; (4):10-12. Available at: <https://spbappo.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy/osnovnyye-svedeniya/nauchnaya-deyatelnost/zhurnal-nepreryvnoye-obrazovaniye> (accessed 06.10.2021). (In Russ.)
18. Acemoglu D., Restrepo P. Automation and New Tasks: How Technology Displaces and Reinstates Labor. *Journal of Economic Perspectives*. 2019; 33(2):3-30. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1257/jep.33.2.3>
19. van Loo J., de Grip A., de Steur M. Skills Obsolescence: Causes and Cures. *International Journal of Manpower*. 2001; 22(1/2):121-138. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/01437720110386430>
20. Allen J., de Grip A. Does Skill Obsolescence Increase the Risk of Employment Loss? *Applied Economics*. 2012; 44(25):3237-3245. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/00036846.2011.570727>
21. Maltseva V.A. What is Wrong with the Concept of Job Readiness in Higher Education? *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*. 2021; 22(2):109-131. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
22. Abragimovich M.M. The Role of Further Vocational Education in Training the Competitive Specialists for the Regional Labor Market. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2013; (10):139-153. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-10-139-153>
23. Ravochkin N.N. Prospects of Further Training in Russian Higher Education. *Professionalnoye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. 2017; 7(4):1410-1417. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170410>
24. Karavay A.V. Participation of Russian Workers in Continuing Professional Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*. 2016; (4):123-143. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-123-143>
25. Fetisova O.V., Shekhovtsov V.V. The Specificity of Vocational Professional Education in Modern Russia. *Gumanitarniy Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2017; 6(5):287-296. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.23683/2227-8656.2017.5.25>
26. Prokhoda V.A. The Involvement of the Residents of European States in the Supplementary Vocational Education. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. = Knowledge. Understanding. Skill*. 2017; (4):22-33. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17805/zpu.2017.4.3>
27. Sofronova A.K., Mironov E.Yu. Application of Online Courses in Additional Professional Education. *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M. K. Ammosova = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogy. Psychology. Philosophy*. 2018; (4):71-76. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Ponachugin A.V., Pichuzhkina D.Yu., Smekalova E.S. Impact of Digital Technologies on the Educational Process in the Field of Additional Education. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija = Issues in Journalism, Education, Linguistics*. 2021; 40(1):69-77. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2021-40-1-69-77>
29. Mkrttchian V., Rozhkova L., Belashov V., Vlazneva S., Salnikova O. About Technology-Based "Sociology" Software for Knowledge Development: From Questionnaire Creation to Data Processing. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development (IJSKD)*. 2020; 12(4):24-40. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.4018/IJSKD.2020100102>
30. Mkrttchian V., Rozhkova L., Salnikova O., Vlazneva S. Formation and Development of Educational Potential of Russian Unemployed Adolescents: From Education to Work Through Educational Technologies. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*. 2021; 11(2):48-64. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.4018/IJVPLE.2021070104>

31. Dezhina I.G. The Supplementary Vocational Education for Advanced Technological Development: The Contribution of Higher Education Institutes. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(5):25-31. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.046>
32. Ignatskaya M.A. Adult Continuing Managerial (Pa & Ba) Education Sector's Development in Russia and Abroad – Experience, Problems, Prospects. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Gosudarstvennoye i munitsipalnoye upravleniye* = RUDN Journal of Public Administration. 2016; (3):32-47. Available at: <http://journals.rudn.ru/public-administration/article/view/15838/14390> (accessed 27.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
33. Dochkin S.A. Implementation of Open Online Courses in Supplementary Professional Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki* = Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017; (3):4-8. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2017-3-4-8>
34. Tarasenko L.V., Serdyuchenko Ya.V. The Influence of Continuing Professional Education on the Formation of Patterns of Students' Behavior Career. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki* = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2014; (6). Available at: <https://www.online-science.ru/userfiles/file/qlqniyo3vyefhp0u5hm2bn8k6mt5wpi.pdf> (accessed 21.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
35. Trapeznikova I.S. Program Evaluation Vocational Rehabilitation of the Unemployed Youth. *Fundamentalnyye issledovaniya* = Fundamental Research. 2015; (12-5):1055-1058. Available at: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2015/12-5/39678.pdf> (accessed 14.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 19.10.2021; approved after reviewing 12.01.2022; accepted for publication 24.01.2022.

About the authors:

Galina N. Tuguskina, Professor of the Chair of Management and Economic Security, Penza State University (40 Krasnaya St., Penza 440000, Russian Federation), Dr.Sci. (Econ.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6400-3521>, **Scopus ID:** 57209113587, **Researcher ID:** Y-6724-2019, galina066@mail.ru

Liliya V. Rozhkova, Head of the Chair of Economic Theory and International Relations, Penza State University (40 Krasnaya St., Penza 440000, Russian Federation), Dr.Sci. (Sociol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7058-4871>, **Scopus ID:** 56940529500, **Researcher ID:** M-2830-2016, mamaeva_lv@mail.ru

Lyudmila I. Naydenova, Professor of the Chair of Sociology and Human Resources Management, Penza State University (40 Krasnaya St., Penza 440000, Russian Federation), Dr.Sci. (Sociol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7386-3697>, **Researcher ID:** B-2992-2017, linajdenova@yandex.ru

Vadim N. Supikov, Professor of the Chair of Public Administration and Sociology of the Region, Penza State University (40 Krasnaya St., Penza 440000, Russian Federation), Dr.Sci. (Sociol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3624-3480>, **Researcher ID:** B-1098-2017, supikov.vadim@mail.ru

Shakhrutdin G. Seidov, Professor of the Chair of State and Legal Discipline, Penza State University (40 Krasnaya St., Penza 440000, Russian Federation), Dr.Sci. (Political Science), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0869-9197>, **Researcher ID:** B-1566-2017, tabaris@mail.ru

Contributions of the authors:

G. N. Tuguskina – concept and main idea of the study; collection of statistical material; data interpretation and analysis; general conclusions.

L. V. Rozhkova – carrying out methodological and conceptual analysis; collection of sociological material; interpretation of results; formulation of conclusions.

L. I. Naydenova – formulation of the scientific problem; rationale for relevance; formulation of the goal, practical significance of the study.

V. N. Supikov – analysis of literature and Internet sources of domestic and foreign authors on the research problem; finalization of the text of the article.

Sh. G. Seidov – visualization and presentation of data in the text; structuring the results; preparation of initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ /
PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

УДК 159.923:316.472.4-053.6

doi: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145



Научная статья

**Интеграция социальных медиа в ежедневную
активность подростков при разных уровнях
саморегуляции***Д. С. Корниенко^{1,2}, А. Я. Фоминых^{1*}, А. Н. Веракса^{1,3},
А. М. Калимуллин⁴, Ю. И. Семенов⁵**¹ Психологический институт Российской академии образования,
г. Москва, Российская Федерация**² Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация,
* aj.fominykh@gmail.com**³ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Российская Федерация**⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Республика Татарстан**⁵ Академия наук Республики Саха, г. Якутск, Российская Федерация**Аннотация*

Введение. Цифровизация различных сфер жизни привела к тому, что социальные медиа (социальные сети, блоги, сервисы обмена информацией) становятся неотъемлемой частью ежедневной активности и деятельности, например образовательной. Обнаружены положительные и отрицательные эффекты активности в социальных медиа, которые расширили понимание их роли в психологическом благополучии, социализации подростков и молодежи. Вместе с тем вопрос об особенностях регуляции собственного поведения при увеличении интенсивности использования социальных медиа остается недостаточно изученным. Статья посвящена исследованию взаимосвязей особенностей саморегуляции и степени интеграции социальных медиа в ежедневную активность подростков.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие подростки (336 чел.) в возрасте 12–17 лет, у которых были определены характеристики саморегуляции по опроснику ССПМ-2020 В. И. Морсановой и активности в социальных сетях (Шкала интеграции социальных медиа в ежедневную активность, время, проводимое в сети, количество социальных сетей). Обработка результатов производилась на основе корреляционного, сравнительного и кластерного анализа.

Результаты исследования. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростка отличается на разных уровнях саморегуляции. Однако формальные параметры (время и количество социальных сетей) не обнаруживают отличий при разном уровне саморегуляции. Активность в использовании социальных медиа остается относительно постоянной на протяжении подросткового возраста. Девушки больше проявляют поведенческую и эмоциональную связь с социальными медиа и демонстрируют большую их интеграцию в ежедневную активность.

Обсуждение и заключение. Развитие характеристик саморегуляции может способствовать не только успешности в учебной деятельности, но и большему самоконтролю активности в цифровой среде. Использование содержательных параметров оценки интеграции социальных медиа в ежедневную актив-

© Корниенко Д. С., Фоминых А. Я., Веракса А. Н., Калимуллин А. М., Семенов Ю. И., 2022

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

ность подростков может быть востребовано при изучении эффектов дистанционного обучения и создании программ сопровождения онлайн-обучения. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие представлений о взаимосвязях характеристик саморегуляции и использовании социальных медиа подростками.

Ключевые слова: саморегуляция, цифровизация, социальные медиа, социальные сети, Интернет, подросток

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции / Д. С. Корниенко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 130–145. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145>

Original article

Integration of Social Media into Daily Activity of Adolescents and Self-Regulation Characteristics

D. S. Kornienko^{a,b}, A. Ya. Fominykh^{*}, A. N. Veraksa^{a,c},
A. M. Kalimullin^d, Y. I. Semenov^e

^a Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation

^b The Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration, Moscow, Russian Federation

^{*} aj.fominykh@gmail.com

^c Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

^e Academy of Sciences of the Republic of Sakha, Yakutsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. Diverse domains of life become more digitalized, social media (social networks, blogs, and information sharing services) have become an intrinsic element of daily life and activities such as education. Positive and negative consequences of social media use were discovered, which increased the awareness of their involvement in adolescents' and young people's psychological well-being and socializing. However, the characteristics of self-regulation in the context of increased social media usage remain unexplored. The study examined the association between self-regulation characteristics and the degree to which social media is integrated into adolescents' everyday activities.

Materials and Methods. The study included 336 teenagers (12–17 years old). Self-regulation features (the SSPM-2020 V.I. Morosanova questionnaire) and social network activity (The scale of integration of social media into daily activity, time spent on it, the numbers of social networks) were assessed. Correlation, comparative, and cluster analyses were used to process the data.

Results. The integration of social media into an adolescent's everyday activities varies according to their level of self-regulation. However, formal factors (time and quantity of social networks) do not change between self-regulation levels. Throughout adolescence, social media use is relatively consistent. Girls showed a stronger behavioral and emotional attachment to social media and deeper integration into daily routines.

Discussion and Conclusion. Self-regulation development can lead to academic performance and increased self-control in the digital world. When examining the effects of distance learning and developing programs to enhance online learning, meaningful parameters for measuring adolescents' social media integration into their everyday activities may be required.

Keywords: self-regulation, digitalization, social media, online social networks, internet, adolescent

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Kornienko D.S., Fominykh A.Ya., Veraksa A.N., Kalimullin A.M., Semenov Y.I. Integration of Social Media into Daily Activity of Adolescents and Self-Regulation Characteristics. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):130-145. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145>



Введение

Подростки и юноши, находясь в условиях глобальной цифровизации, сталкиваются с проблемами избыточности и фрагментарности информации, дезориентации и, как следствием, десоциализации¹, а в силу несформированности навыков саморегуляции молодые люди часто проявляют аддиктивное поведение [1; 2], испытывают проблемы с эмоциональной регуляцией [3]. Например, обнаружено, что зависимость от интернета и увлеченность онлайн-играми выступают как факторы, способные оказать негативное влияние на волевую регуляцию поведения в юношеском возрасте². При высокой увлеченности онлайн-играми наблюдается неустойчивый стиль саморегуляции, недостаточный уровень развития планирования, моделирования, программирования, самостоятельности и гибкости, а также способности оценивать результаты своей деятельности³. Кроме того, саморегуляция, направленная на активное взаимодействие в сети, может препятствовать вовлечению в другую деятельность, в частности учебную.

Однако активная вовлеченность в интернет-сетевое пространство подразумевает не только участие в сетевых онлайн-играх, но и в различных сетевых группах и социальных сообществах. В настоящее время вся совокупность платформ и сервисов для взаимодействия в интернете обозначается термином «социальные медиа». Социальные медиа включают социальные сети (ВКонтакте, Фейсбук), сайты (сети) для размещения информации, контента (Инстаграм, Тикток), микроблоги (Твиттер), платформы для онлайн-игр [4]. Почти все социальные медиа предпола-

гают ведение своего аккаунта (профиля), активную публикационную деятельность различного контента, открытое выражение в сети своего мнения и убеждений. Результатами такой активности является освоение новой идентичности⁴ и сетевая социализация в новых социальных пространствах [5–7]. Это способствует удовлетворению потребностей в общении, поддержке, признанию и развитию способностей саморегуляции, а также снижению общего уровня стресса [8]. Предпочтение в использовании социальных сетей как средств коммуникации оказывается положительно связано и с количеством контактов в сети, и наличием эмоциональной привязанности [9]. Использование социальных медиа нарастает от дошкольного к подростковому возрасту, где остается относительно постоянным, при этом популярность социальных медиа различается в связи с полом и спецификой социального медиа: женщины чаще пользуются социальными сетями [10; 11].

Исследования поведения в социальных медиа часто нацелены на выявление различных параметров – формальных (время, количество друзей) и содержательных (переживаемые эмоции, образ Я) – использования социальных сетей и других платформ. На сегодняшний день существуют различные подходы и методы к исследованию аспектов интернет поведения, в частности, интенсивность использования социальных сетей или навязчивого использования (близкого, но не достигающего порогового значения для зависимости) [12; 13].

Вместе с тем изменения в распространности интернет-сервисов достигли

¹ Гордилов А. В. Виртуальное общение и проблема саморегуляции информационно-коммуникативного поведения личности в интернет-сообществах // Материалы международной научно-практической конференции «Информационно-коммуникационное пространство и человек». Пенза – Москва – Витебск : Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. С. 15–19. URL: <http://sociosphere.com/files/conference/2011/k-17-4-11.pdf> (дата обращения 28.08.2021).

² Маленова А. Ю. Особенности волевой саморегуляции и уровень интернет-аддикции первокурсников, увлеченных онлайн-играми // Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Омск, 1–2 октября 2015 г.). Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2015. С. 96–102. URL: <http://www.psy.omsu.ru/new/conf/2015.pdf> (дата обращения: 15.10.2021).

³ Там же.

⁴ Гордилов А. В. Виртуальное общение и проблема саморегуляции информационно-коммуникативного поведения личности в интернет-сообществах.

того развития, когда грань между временным использованием для осуществления какой-либо деятельности и постоянным присутствием в сети начинает исчезать. Это подтверждается результатами исследования: сами подростки говорят о том, что социальные медиа занимают доминирующую часть в их социальной жизни; становятся элементом подростковой и юношеской культуры, отличающейся от культуры взрослых [14; 15].

Вариантом решения данного вопроса является подход, рассматривающий социальные медиа в совокупности и исследующий интеграцию или степень включения социальных медиа в ежедневную активность с позиции поведенческих проявлений, эмоциональных переживаний от коммуникации в сети [16].

Несмотря на обилие исследований в отношении различных аспектов саморегуляции, особенности операциональной и содержательной сторон ее деятельности изучены недостаточно, в отличие от эмоциональной регуляции.

Целью данной работы является изучение взаимосвязи характеристик саморегуляции и интеграции социальных сетей в ежедневную активность подростков. Более частными являются следующие исследовательские вопросы: во-первых, каковы особенности вовлеченности в интернет-сетевое пространство и социальные сети у учащихся с различным уровнем саморегуляции? Во-вторых, можно ли рассматривать факторы пола и возраста в сочетании с уровнем саморегуляции как значимые для различий в интеграции социальных сетей в ежедневную активность?

Обзор литературы

В отечественной психологической науке саморегуляция рассматривается как «системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижениями» [17; 18], включающий следующие функциональные звенья: постановка цели деятельности, значимые условия деятельности, программа деятельности, система критериев успешности, оценка

результатов, решение о необходимости изменения программы действий (корректировка).

Позднее модель была усовершенствована и в ней были выделены операциональные и содержательные аспекты саморегуляции, а также представления общей осознанной саморегуляции [19; 20]. Существуют две формы проявления субъектности: операциональный уровень и субъектные черты или регуляторно-личностные. Регуляторно-личностные черты помогают преодолевать препятствия на пути к достижению поставленных целей и в совокупности с индивидуальным регуляторным профилем являются основой для формирования индивидуальных стилей саморегуляции [21].

В рамках данного подхода были разработаны концептуальные представления о стилевых особенностях саморегуляции. На основании результатов исследований индивидуальных особенностей саморегуляции были описаны два вида ее профилей: гармоничный, отличающийся равномерным и высоким развитием различных регуляторных свойств, и акцентуированный, при котором обнаруживается разная выраженность регуляторных свойств и компенсаторные отношения между ними [18; 19]. Кроме того, акцентуированный профиль может быть представлен в виде нескольких стилей, характеризующихся различными компенсаторными отношениями между характеристиками саморегуляции. Например, низкое планирование и программирование компенсируются за счет развитости процессов моделирования, гибкостью учета в поведении значимых условий деятельности (оперативный стиль); развитое планирование покрывает невысокий уровень моделирования и оценки результатов (автономный); низкая выраженность процессов моделирования компенсируется за счет программирования действий, корректировки и контроля. Однако ни один из стилей не являлся более предпочтительным с точки зрения успеваемости и успешной учебной деятельности [22]. Данная модель саморегуляции была применена во многих исследованиях



профессиональной и учебной деятельности⁵ [23; 24].

Исследования, проведенные под руководством В. И. Моросановой, показали наличие возрастной специфики развития регуляторных процессов, а также регуляторно-личностных свойств уровня осознанной саморегуляции [22]. Установлено, что высокий и средний уровни развития саморегуляции младших подростков имеют тенденцию к снижению в средней школе и повышению в старших классах. Такая закономерность объясняется за счет ослабления контроля со стороны родителей в подростковом возрасте, стремления к автономности, а также сменной ведущей деятельности и перенаправлении ресурсов саморегуляции на другие более актуальные цели в средней школе и необходимостью актуализации ценностно-смысловых⁶ и регуляторных ресурсов для поступления в вуз в старшей. В исследовании регулятивных и мировоззренческих факторов различных форм социальной активности учащейся молодежи показана разная структура регуляторно-личностных свойств и активности старшеклассников и студентов. Для более младшего возраста характерны досуговая, интернет-сетевая и образовательно-развивающая формы социальной активности, для старшего – социально-экономическая. Возрастные группы отличаются и акцентированными профилями: устойчивый стиль в оценивании результатов присущ старшеклассникам, а автономный стиль планирования задач и контроля – студентам [23]. Исследования саморегуляции учебной деятельности продемонстрировали, что стилевые особенности и развитие осознанной саморегуляции являются мощным ресурсом в освоении новых задач [24].

Изменения, связанные с расширением применения сети Интернет в ежедневной активности, в частности переход

обучения в онлайн-пространство в связи с пандемией COVID-19, актуализировали вопрос о роли саморегуляции в цифровой среде [25]. Для студентов, успешных в онлайн-обучении, характерен более высокий общий уровень саморегуляции, они лучше планируют и управляют своей деятельностью, более активны и самостоятельны в онлайн-обучении, оценивают себя как успешных в отношении тайм-менеджмента [26]. В своей работе, посвященной теоретическому анализу регулятивных механизмов в цифровой среде, Н. Н. Покровская и А. В. Тюлин указывают на необходимость изучения и развития регулятивных механизмов, определяющих совершение выбора поведенческих моделей не только в связи с пандемией, но и переходом к цифровой среде в целом [27]. Цифровая социализация представляет собой не только формирование нового ценностного отношения к деятельности в онлайн-среде, но и процесс адаптации и выработку новых стратегий регуляции и управления собственным цифровым поведением.

Особый интерес для исследования становления сознательной регуляции представляет подростковый возраст как период, в котором нарастает использование интернет- и социальных медиа. Это может представлять проблему, поскольку сниженные способности к саморегуляции и неспособность контролировать активность и использование интернета могут приводить к негативным последствиям, которые будут отражаться как на психологическом благополучии, так и на реализации учебной и другой деятельности. Таким образом, вопросы исследования особенностей саморегуляции и контроля собственной сетевой активности подростками являются актуальными в связи с усилением интеграции социальных медиа в ежедневную активность.

⁵ Зинченко Ю. П. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. 472 с.

⁶ Захарова Е. И., Карабанова О. А., Старостина Ю. А. Соотношение семейной и профессиональной карьер в жизненных планах девушек в период вхождения во взрослость // Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.). 2020. С. 469–470.

Материалы и методы

Организация исследования. Исследование проводилось в апреле 2021 г. с помощью интернет-опроса. Участникам были предоставлены общие сведения о целях исследования и инструкции. Исследование проводилось анонимно, при условии информированного согласия.

Выборка. В исследовании приняли участие 336 человек в возрасте 12–17 лет ($M = 15,49$; $SD = 1,12$), девушки составили 49,7 %. Все респонденты проживают в Российской Федерации и обучаются в средних учебных заведениях.

Методы. Для определения характеристик саморегуляции использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ-2020» [28], который позволил определить семь характеристик саморегуляции: планирование целей, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов, настойчивость, надежность и гибкость. Опросник содержит 28 вопросов с вариантами ответа от 1 (неверно) до 5 (верно). Данная методика была психометрически проверена на большой выборке респондентов от подросткового до пожилого возраста, имеет устойчивую структуру и хорошие показатели внутренней согласованности (альфа Кронбаха – 0,64–0,85).

С помощью «Шкалы интеграции социальных медиа» [16] оценивалась степень включения социальных медиа (социальные сети и любые другие средства коммуникации в интернет) в ежедневную активность, их субъективная важность и наличие эмоциональной связи с использованием социальных сетей. Шкала позволила измерить поведенческую интеграцию, т. е. действия, которые предпринимает человек в социальной сети (пример вопроса «Мне нравится проверять свою учетную запись в социальной сети»); социально-эмоциональную интеграцию, т. е. выраженность положительных или отрицательных эмоций при взаимодействии с другими или отсутствии доступа к сети, а также степень социальных связей (пример вопроса «Я расстраиваюсь, когда не могу войти в социальную сеть»); общий

показатель интеграции социальных медиа в ежедневную активность. Шкала содержит 10 вопросов, отражающих поведение респондентов и их активность в социальной сети (например, ежедневная проверка своего профиля, реакции на содержание информации от других пользователей социальной сети), а также особенности взаимодействия с другими пользователями в социальной сети. Варианты ответа от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен). Данная шкала была разработана для диагностики респондентов с 17 лет, однако в силу отсутствия подобного русскоязычного инструментария было принято решение ее использовать. Формулировка вопросов является доступной для понимания подростками младше 17 лет. Методика продемонстрировала хорошие психометрические показатели, сравнимые с оригинальной версией, надежность шкал (альфа Кронбаха) – от 0,75 до 0,84.

Также респондентам предлагалось ответить на вопросы относительно количества времени, проводимом в социальных сетях (в неделю); отметить наиболее часто используемую социальную сеть; перечислить все используемые социальные сети.

Респонденты указывали пол, возраст.

Проверка распределения данных показала отклонение от нормального распределения, в связи с чем статистическая обработка проводилась с использованием непараметрических методов (корреляционного анализа по Спирмену, критерия Манна – Уитни, теста Краскела – Уоллиса).

Результаты исследования

Взаимосвязи исследуемых показателей. Для установления взаимосвязей показателей саморегуляции и активности в социальных сетях (шкала интеграции, время, проводимое в социальных сетях, количество используемых социальных сетей) был сделан корреляционный анализ.

Общий показатель интеграции социальных сетей обнаруживает отрицательные корреляционные связи со следующими показателями: моделирование значимых условий достижения цели ($r = -0,146$; $p < 0,01$), гибкость ($r = -0,125$;



$p < 0,05$), надежность ($r = -0,280$; $p < 0,001$) и настойчивость ($r = -0,158$; $p < 0,01$). Показатель поведенческой интеграции обнаруживает аналогичные по знаку, силе и значимости корреляции с теми же характеристиками саморегуляции, значение социально-эмоциональной интеграции – взаимосвязи только с надежностью ($r = -0,238$; $p < 0,01$).

Показатель времени, проводимого в социальных сетях, отрицательно коррелирует с показателями саморегуляции: моделирование ($r = -0,107$; $p < 0,05$), программирование действий ($r = -0,132$; $p < 0,05$) и надежность ($r = -0,120$; $p < 0,05$). Количество используемых социальных сетей не обнаруживает связи со значениями саморегуляции.

Между показателями активности в социальных сетях⁷ обнаружены положительные корреляции ($r = 0,142$; $p < 0,01$), что позволяет рассматривать их как описывающие формальные и содержательные характеристики использования социальных сетей.

Полученные связи демонстрируют, что при большей саморегуляции подростка обнаруживается низкая интеграция социальных сетей в ежедневную активность, меньшее время пользования социальными сетями. Связей с эмоциональной и социальной стороной использования социальных сетей и саморегуляцией не обнаруживается, за исключением надежности саморегуляции. Надежность саморегуляции как показатель устойчивости осознанной саморегуляции негативно связана со всеми характеристиками использования и активности в социальной сети. Таким образом, подростки со сниженными возможностями личностно-волевой саморегуляции будут демонстрировать тенденцию к большему использованию социальных сетей.

Выделение групп с различными профилями саморегуляции. Для исследования са-

морегуляции важным является изучение не только ее отдельных характеристик, но и стиля или профиля. Выделение профилей позволяет рассматривать данное понятие как единую систему, в которой уровень выраженности и взаимосвязей между отдельными характеристиками определяет специфику саморегуляции⁸ [20]. На основании показателей саморегуляции (планирование целей, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий и оценивание результатов) был осуществлен кластерный анализ по методу k-средних. Адекватность кластеризации проверена индексом Хьюберта. В результате было выделено три кластера с низкой ($N = 79$), средней ($N = 211$) и высокой ($N = 46$) выраженностью показателей саморегуляции (табл. 1).

Различия между кластерами по всем показателям являются значимыми ($F(2, 333) = 29,65$; $p < 0,001$). При этом наибольшие различия между группами наблюдаются по показателю «оценивание результатов», а наименьшие – «моделирование условий достижения цели».

Первый кластер (группа с низким уровнем саморегуляции) включает респондентов, для которых характерен учет внешних и внутренних условий деятельности и контроль собственных действий. Однако способности планирования и продумывания целей деятельности, также как и оценивание результата, обладают низкой выраженностью, что может приводить к трудностям корректировки собственных действий в изменяющейся ситуации. Для данной группы характерна меньшая эмоциональная устойчивость и подверженность эмоциям при осуществлении деятельности. В целом выраженность всех показателей, по сравнению с другими группами, характеризует низкий уровень саморегуляции, а соотношение характеристик саморегуляции показывает близость к акцентуированному оперативному стилю.

⁷ При изложении результатов и обсуждении показатели шкалы интеграции социальных медиа (время, проводимое в социальных сетях, и количество социальных сетей) обозначаются общим термином – активность в социальных медиа.

⁸ Константиныди М. К., Тен Р. В. Изучение взаимосвязи интернет-зависимости и стилей саморегуляции у старших школьников и студентов начальных курсов // Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике. 2014. С. 60–63.

Таблица 1. Средние и стандартные отклонения показателей саморегуляции, времени и интеграции социальных медиа в трех кластерах

Table 1. Means and standard deviations of indicators of self-regulation, time spent on social media and social media integration features in three clusters

Показатели / Variables	Кластер (Уровень саморегуляции) / Self-regulation level		
	1 (низкий) / low	2 (средний) / medium	3 (высокий) / high
Планирование / Planning	2,17 (0,50)	2,59 (0,38)	3,38 (0,47)
Моделирование / Modeling	2,69 (0,44)	2,82 (0,26)	3,15 (0,36)
Программирование / Programming	2,32 (0,46)	2,40 (0,34)	3,39 (0,50)
Оценивание / Assessment	1,63 (0,39)	2,55 (0,29)	3,17 (0,58)
Гибкость / Flexibility	2,27 (0,70)	2,25 (0,54)	2,55 (0,69)
Надежность / Reliability	2,45 (0,78)	2,70 (0,61)	2,85 (0,69)
Настойчивость / Persistence	2,29 (0,61)	2,33 (0,52)	3,10 (0,72)
Интеграция социальных медиа (общий показатель) / Social Media Integration (total score)	2,96 (0,89)	3,03 (0,69)	2,69 (0,80)
Поведенческая интеграция / Behavioral integration	2,53 (0,98)	2,63 (0,76)	2,24 (0,82)
Социально-эмоциональная интеграция / Social-emotional integration	3,39 (0,93)	3,43 (0,77)	3,13 (0,93)
Время, проводимое в социальных сетях / Time spent on social media	10,08 (17,70)	9,18 (17,13)	6,54 (10,25)
Количество социальных сетей / Number of social networks	4,29 (1,5)	4,31 (1,52)	4,04 (1,7)
N	79	211	46

У второго кластера (группа со средним уровнем саморегуляции) более выраженные показатели моделирования и оценки результатов, по сравнению с другими. Учитывая это, его можно рассматривать как относящийся к автономному стилю, с акцентом на контрольно-корректирующих функциях. Обращаясь к характеристике такого профиля, отметим, что данная группа хорошо ориентируется в меняющихся условиях и способна к корректировке своей деятельности, соотносению собственных действий с ожидаемым результатом. Планирование и организация деятельности выражены в меньшей степени. Учитывая средние значения по шкалам, можно характеризовать данную группу как имеющую средний уровень саморегуляции.

Третий кластер (группа с высоким уровнем саморегуляции) наиболее близок к автономному стилю с выраженными функциями планирования и программирования и в целом высоким уровнем саморегуляции. Кроме того, данной группе

присуща высокая способность к адаптации в случае изменения условий деятельности и стремление добиваться поставленных целей. Высокая выраженность всех показателей позволяет считать эту группу с наиболее развитой саморегуляцией. В дальнейшем выделенные кластеры будут рассматриваться как группы с низким, средним и высоким уровнем саморегуляции.

Сравнение по другим показателям саморегуляции, не включенным в кластерный анализ, выявило значимое различие по таким значениям, как гибкость (KW (2 333) = 7,12; $p < 0,05$) и настойчивость (KW (2 333) = 49,6; $p < 0,001$), прежде всего за счет большей выраженности этих показателей у третьей группы. В группах с высоким и средним уровнем саморегуляции показатель гибкости выражен ниже других характеристик, что отмечается особенностью подросткового возраста⁹. Показатель надежности также отличается (KW (2 333) = 10,45; $p < 0,01$): в первой группе более низкие значения, чем в двух других.

⁹ Там же.



Различия в показателях активности в социальных медиа в связи с уровнем саморегуляции, возрастом и полом. В качестве группирующих факторов рассматривались уровень саморегуляции (низкий, средний, высокий), возраст (младший, старший подросток) и пол респондентов. В связи с тем, что выборка представляет различные периоды школьного обучения (средняя и старшая

школа) и включает младший и старший подростковые возрасты (согласно периодизации Д. Б. Эльконина¹⁰) для дальнейшего анализа она была разделена на две подгруппы. Первая относилась к младшему (M = 14,46; SD = 0,56), вторая – к старшему (M = 16,45; SD = 0,5) подростковому возрасту. Средние и стандартные отклонения приведены в таблицах 2 и 3.

Т а б л и ц а 2. Средние и стандартные отклонения исследуемых показателей в группах с разным уровнем саморегуляции и полом

Table 2. Mean and standard deviations of the studied variables in groups with different levels of self-regulation and gender

Показатели / Variables	Уровень саморегуляции / Self-regulation level					
	Низкий / Low		Средний / Medium		Высокий / High	
Пол / Gender	муж. / male	жен. / female	муж. / male	жен. / female	муж. / male	жен. / female
Интеграция социальных медиа (общий показатель) / social media integration (total score)	2,65 (0,74)	3,26 (0,93)	2,94 (0,71)	3,11 (0,65)	2,54 (0,79)	2,84 (0,79)
Поведенческая интеграция / Behavioral integration	2,23 (0,84)	2,82 (0,98)	2,55 (0,76)	2,70 (0,76)	2,17 (0,92)	2,32 (0,72)
Социально-эмоциональная интеграция / Social-emotional integration	3,08 (0,87)	3,70 (0,88)	3,33 (0,83)	3,52 (0,70)	2,92 (0,88)	3,36 (0,95)
Время, проводимое в социальных сетях / Time spent on social media	5,87 (9,36)	14,18 (22,51)	9,19 (17,12)	9,16 (17,21)	7,75 (12,80)	5,23 (6,50)
Количество социальных сетей / Number of social networks	4,08 (1,69)	4,50 (1,26)	4,21 (1,62)	4,41 (1,42)	4,50 (1,98)	3,55 (1,18)
N	39	40	106	105	24	22

Т а б л и ц а 3. Средние и стандартные отклонения исследуемых показателей в группах с разным уровнем саморегуляции и возрастом

Table 3. Mean and standard deviations of the studied variables in groups with different levels of self-regulation and age

Показатели / Variables	Уровень саморегуляции / Self-regulation level					
	Низкий / Low		Средний / Medium		Высокий / High	
Возраст / Age	младший / younger	старший / older	младший / younger	старший / older	младший / younger	старший / older
Интеграция социальных медиа (общий показатель) / Social Media Integration (total score)	4,48 (1,47)	4,03 (1,51)	4,05 (1,57)	4,52 (1,46)	3,75 (1,48)	4,27 (1,85)
Поведенческая интеграция / Behavioral integration	2,54 (0,98)	2,52 (0,94)	2,56 (0,74)	2,68 (0,78)	2,20 (0,83)	2,27 (0,82)
Социально-эмоциональная интеграция / Social-emotional integration	3,46 (0,96)	3,30 (0,88)	3,34 (0,82)	3,50 (0,72)	3,10 (0,98)	3,15 (0,88)
Время, проводимое в социальных сетях / Time spent on social media	10,78 (16,87)	9,09 (19,02)	9,76 (16,94)	8,69 (17,33)	4,70 (4,90)	7,96 (12,89)
Количество социальных сетей / Number of social networks	4,48 (1,47)	4,03 (1,51)	4,05 (1,57)	4,52 (1,46)	3,75 (1,48)	4,27 (1,85)
N	39	40	106	105	24	22

¹⁰ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах ; под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК». 1997. С. 66–86.

Группы с разным уровнем саморегуляции отличаются по показателю поведенческой интеграции ($KW(2\ 333) = 7,2; p < 0,05$), общему показателю интеграции социальных сетей ($KW(2\ 333) = 9,05; p < 0,05$); различий по социально-эмоциональной интеграции социальных медиа в ежедневную активность не обнаружено. Попарные сравнения групп с разной саморегуляцией показали значимое различие во всех показателях интеграции социальных сетей между группами со средним и высоким уровнем саморегуляции ($MW = 3515:3982; p < 0,05$). Девушки демонстрируют большую интеграцию социальных медиа, чем юноши, по всем показателям интеграции социальных медиа в ежедневную активность ($MW(2\ 333) = 11293:11819; p < 0,01$). Значимых различий по факторам «возраст» и «время использования социальных сетей» не обнаружено.

Полученные результаты позволяют утверждать, что при низком и среднем уровне саморегуляции социальные сети одинаково высоко включены в ежедневную активность подростков, тогда как при высоком уровне саморегуляции интеграция социальных сетей в жизнь значимо ниже. Установлено, что для девушек характерна большая интеграция социальных сетей в ежедневную активность, причем как на поведенческом (проверка ленты, размещение постов или комментариев), так и на социально-эмоциональном (стремление общаться и получать эмоции от взаимодействия в социальных сетях) уровне.

Несмотря на тенденцию к уменьшению времени использования социальных сетей в связи с повышением уровня саморегуляции, различия не достигают значимости. На протяжении почти всего подросткового возраста активность в социальных сетях остается на относительно сходном уровне, как и количество используемых подростком социальных сетей.

Обсуждение и заключение

Интеграция социальных медиа в ежедневную активность обнаруживает отрицательные взаимосвязи с компонентами

саморегуляции. Это позволяет предполагать, что низкое развитие компонентов саморегуляции приводит к большему использованию социальных сетей, а активное включение в ежедневную активность социальных медиа может негативно сказываться на характеристиках саморегуляции. Данное предположение отражено в отрицательной взаимосвязи между интеграцией социальных медиа, временем, проводимым в сети, с моделированием как способностью учитывать внешние и внутренние условия и менять деятельность. Такие результаты согласуются с идеей о том, что развитие негативных форм интернет-коммуникативного поведения связано со сниженными навыками саморегуляции, что при крайних низких значениях приводит к аддиктивному интернет-поведению¹¹.

Интерес представляет большее число корреляций показателя интеграции социальных медиа с характеристиками саморегуляции, которые не являются определяющими для стиля саморегуляции, но характеризуют процесс достижения результата, адаптивность и роль эмоций в деятельности (гибкость, надежность, настойчивость). Возможно, даже при эффективном стиле саморегуляции сниженная адаптивность и высокая эмоциональность способствуют большему отвлечению от учебной деятельности в пользу социальных сетей. Также можно высказать предположение, требующее отдельной проверки – при низкой саморегуляции использование социальных сетей, просмотр контента начинают происходить бесконтрольно, что подтверждают данные о связи со временем, проводимым в сети. Косвенным подтверждением данного утверждения являются исследования, проведенные в период перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19. Изменение образовательной среды, интенсивное использование информационно-коммуникационных технологий и объективное снижение внешнего контроля со стороны педагога потребовали от школьников изменить свое отношение к социальным медиа [29–31].

¹¹ Гордилов А. В. Виртуальное общение и проблема саморегуляции информационно-коммуникативного поведения личности в интернет-сообществах.



Рассматривая полученные различия между группами подростков с различным профилем саморегуляции, можно констатировать следующее. Разный уровень саморегуляции проявляется не только в лучшей постановке и удержании целей деятельности, но и в более адекватном оценивании степени расхождения ожидаемого и реального результата, и, как следствие, приводит к более высоким результатам деятельности. При этом недостаток планирования может быть компенсирован процессами моделирования [18], что, вероятно, происходит в группе со средним уровнем саморегуляции. Несмотря на то, что группа с низким уровнем саморегуляции имеет близкий, но значительно отличающийся уровень моделирования, именно недостаточное развитие процессов планирования и оценивания приводит к низкому результату.

Важными представляются различия в характеристике включения социальных медиа в ежедневную активность в связи с уровнем развития саморегуляции. Подростки с наиболее и наименее развитой саморегуляцией оказываются близки по степени активности в использовании социальных медиа, а наибольшую поведенческую и эмоциональную интеграцию социальных медиа в жизнь демонстрирует группа со средним уровнем саморегуляции. Возможным объяснением является то, что при высокой осознанной саморегуляции обнаруживается значительный контроль любой деятельности, поэтому использование социальных сетей, например, становится менее актуальным. В случае низкой саморегуляции контроль за деятельностью снижен, что может приводить к тому, что в отношении использования социальных сетей и других социальных медиа, как и в отношении другой деятельности, нет следования плану и цели. При среднем и низком уровне саморегуляции обнаруживаются сходные значения: недостаток саморегуляции, прежде всего моделирования, может

сопровождаться большей интеграцией социальных медиа в ежедневную активность. Выявленные факты согласуются с исследованиями эффективности онлайн-обучения, в которых было установлено, что саморегуляция способствует не только обучению, но и контролю использования социальных сетей как отвлекающего фактора. Даже в условиях онлайн-обучения, когда граница между социальными медиа и обучением может размываться, высокий уровень саморегуляции позволяет разделять учебные занятия и развлечения, даже если они связаны с использованием социальной сети [26; 32]. Различия по полу в показателях интеграции социальных медиа свидетельствуют в пользу того, что девушки больше используют социальные сети и другие социальные медиа. Несмотря на то, что подобные результаты были получены и в других исследованиях на выборках студентов (например, [13]), исследования на подростковых группах говорят о большей склонности юношей к формированию зависимых форм интернет-поведения¹².

На основе показателей саморегуляции возможно рассмотрение групп как с различной выраженностью регуляторных процессов, так и личностно-регуляторных характеристик. Различия проявляются не только в отдельных параметрах саморегуляции, но и в близости к разнообразным стилям. Так, при низкой выраженности характеристик стиль саморегуляции скорее является акцентуированным и оперативным, тогда как при средних значениях – автономный контрольно-корректирующий стиль и при высоких значениях близок к автономному организованному.

Несмотря на общее снижение использования социальных медиа при большей саморегуляции, группы с различными уровнями саморегуляции оказываются близки во времени, которое посвящено интернет-активности. Возможно, что в основе склонности к использованию, например социальных сетей, у групп с разной саморегуляцией может лежать

¹² Жданова Н. Е. Исследование саморегуляции и интернет-зависимости подростков // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIV междунар. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 1–5 марта 2021 г.). Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2021. С. 558–565.

именно специфика выраженности отдельных характеристик и их соотношение.

При анализе различий в интеграции социальных медиа в ежедневную активность не обнаружено возрастных различий, но выявлены различия по полу. Девушки характеризуются большей активностью в отношении социальных медиа (чаще проверяют ленту новостей, меняют свой статус и используют для коммуникации и др.).

Также можно говорить о большей информативности содержательных показателей использования социальных сетей, в частности интеграции социальных медиа в ежедневную активность, по сравнению с формальными – время и количество используемых социальных сетей.

Использование содержательных показателей, характеризующих активность

в социальных медиа, может быть востребовано в будущем в исследовательских и практических целях, в частности, в связи с развитием технологий дистанционного обучения и необходимостью учитывать степень интеграции социальных медиа в ежедневную активность подростков.

Полученные в статье результаты в отношении интеграции социальных медиа в ежедневную активность подростков представляют интерес для исследователей интернет-поведения, результаты относительно особенностей саморегуляции подростков могут быть применены в работе практическими психологами и педагогами, в целом материал статьи, при соответствующей адаптации, может быть востребован и другими группами, например родителями подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Rasskazova E. I., Soldatova G. V. Assessment of the Digital Competence in Russian Adolescents and Parents: Digital Competence Index // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. Vol. 7, issue 4. P. 65–74. doi: <http://doi.org/10.11621/pir.2014.0406>
2. Колесников В. Н., Мельник Ю. И., Теплова Л. И. Интернет-активность и проблемное использование интернета в юношеском возрасте // *Национальный психологический журнал*. 2019. № 1 (33). С. 34–46. doi: <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
3. Motivational Processes and Dysfunctional Mechanisms of Social Media Use among Adolescents: A Qualitative Focus Group Study / M. A. Throuvala, M. D. Griffiths, M. Rennoldson, D. J. Kuss // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 93. P. 164–175. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.012>
4. Kuss D. J., Griffiths M. D. Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned [Electronic resource] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2017. Vol. 14, no. 3. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
5. Аянян А. Н., Марцинковская Т. Д. Социализация подростков в информационном пространстве [Электронный ресурс] // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9, № 46. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1262-ayanyan46.html> (дата обращения: 29.10.2021).
6. Soldatova G. U. Rasskazova E. I., Chigarkova S. V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13, issue 4. P. 191–206. doi: <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0413>
7. Солодников В. В., Зайцева А. С. Использование социальных сетей и социализация российских подростков // *Социологическая наука и социальная практика*. 2021. Т. 9, № 1. С. 23–42. doi: <https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.1.7870>
8. Силантьева Т. А. Операционализация конструкта «социальная поддержка» // *Современная зарубежная психология*. 2014. Т. 3, № 4. С. 57–70. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75375.shtml> (дата обращения: 29.10.2021).
9. Сибирко А. И., Винокуров Ф. Н. Роль мобильных социальных сетей в межличностном общении молодежи // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9, № 47. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n47/1281-sibirko47.html> (дата обращения: 29.10.2021).
10. Keresteš G., Štulhofer A. Adolescents' Online Social Network Use and Life Satisfaction: A Latent Growth Curve Modeling Approach [Electronic resource] // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 104. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>



11. Корниенко Д. С., Руднова Н. А. Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 59. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n59/1574-kornienko59.html> (дата обращения: 04.08.2021).
12. Ellison N. B., Steinfield C., Lampe C. The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. Vol. 12, issue 4. P. 1143–1168. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
13. Elphinston R. A., Noller P. Time to Face It! Facebook Intrusion and the Implications for Romantic Jealousy and Relationship Satisfaction // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011. Vol. 14, no. 11. P. 631–635. doi: <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
14. “Snapchat is More Personal”: An Exploratory Study on Snapchat Behaviors and Young Adult Interpersonal Relationships / J. M. Vaterlaus, K. Barnett, C. Roche, J. A. Young // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 62. P. 594–601. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.029>
15. Weinstein E. The Social Media See-Saw: Positive and Negative Influences on Adolescents’ Affective Well-Being // *New Media & Society*. 2018. Vol. 20, issue 10. P. 3597–3623. doi: <https://doi.org/10.1177/1461444818755634>
16. Jenkins-Guarnieri M. A., Wright S. L., Johnson B. Development and Validation of a Social Media Use Integration Scale // *Psychology of Popular Media Culture*. 2013. Vol. 2, no. 1. P. 38–50. doi: <https://doi.org/10.1037/a0030277>
17. Моросанова В. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2010. № 1. С. 36–45. URL: http://www.psy.msu.ru/science/vestnik/archive/vestnik_2010-1.pdf (дата обращения: 04.08.2021).
18. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 4. С. 26–36.
19. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5–12.
20. Моросанова В. И., Сагиев Р. Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 134–140.
21. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г., Гайдамашко И. В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2020. № 1. С. 77–95. doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>
22. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // *Вопросы психологии*. 2016. № 2. С. 124–135.
23. Бочарова Е. Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2018. Т. 7, вып. 4. С. 333–345. doi: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
24. Schwarz U., Gawrilow C. Measuring and Compensating for Deficits of Self-Regulation in School Children via Ambulatory Assessment // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019. Vol. 12, issue 4. P. 8–22. doi: <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0401>
25. Conscious Self-Regulation and Self-Organization of Life During the COVID-19 Pandemic / Y. P. Zinchenko, V. I. Morosanova, N. G. Kondratyuk, T. G. Fomina // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13, issue 4. P. 168–182. doi: <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>
26. Истратова О. Н., Лызь Н. А. Индивидуальные особенности студентов как фактор эффективности онлайн-обучения // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 4 (33). С. 326–330. doi: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0074>
27. Покровская Н. Н., Тюлин А. В. Психологические вопросы формирования регулятивных механизмов в цифровой среде // *Technology and Language*. 2021. Т. 2, № 2. С. 106–125. doi: <https://doi.org/10.48417/technolang.2021.02.11>
28. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения-ССПМ 2020» // *Вопросы психологии*. 2020. № 4. С. 155–167.
29. Баранова В. А., Дубовская Е. М., Савина О. О. Опыт жизнедеятельности и ресурсы преодоления трудностей социальной изоляции в первый период пандемии COVID-19 у студентов // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12, № 1. С. 10–25. doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120102>
30. Шилко Р. С., Егоров С. Ю., Зинченко Ю. П. Проблемы саморегуляции учебной деятельности в массовых открытых онлайн курсах // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2020. Вып. 3. С. 632–639. doi: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-104>
31. Солдатова Г. У., Теславская О. И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // *Национальный психологический журнал*. 2019. № 4 (36). С. 12–27. doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0402>

32. Broadbent J., Poon W. L. Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review // *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 27. P. 1–13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

Поступила 28.10.2021; одобрена после рецензирования 16.12.2021; принята к публикации 30.12.2021.

Об авторах:

Корниенко Дмитрий Сергеевич, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), профессор кафедры общей психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр. Вернадского, д. 82), доктор психологических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>**, **Scopus ID: 36053200600**, **Researcher ID: L-5971-2015**, dscorney@mail.ru

Фоминых Анна Яновна, младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-887X>**, **Researcher ID: Q-3891-2018**, aj.fominykh@gmail.com

Верaksa Александр Николаевич, заместитель директора Психологического института Российской академии образования (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), доктор психологических наук, профессор, академик РАО, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>**, **Scopus ID: 15770369700**, **Researcher ID: H-9298-2012**, veraksa@yandex.ru

Калимуллин Айдар Минимансурович, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>**, **Scopus ID: 56260775400**, **Researcher ID: N-1528-2013**, kalimullin@yandex.ru

Семенов Юрий Иванович, руководитель Научно-образовательного центра Академии наук Республики Саха (677007, Российская Федерация, г. Якутск, пр-т Ленина, д. 33), кандидат исторических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>**, ura_semen1109@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Д. С. Корниенко – разработка и формирование концепции исследования; постановка проблемы исследования; концептуализация выводов.

А. Я. Фоминых – анализ научной литературы; подготовка литературного обзора; подготовка и доработка исследовательской части текста; концептуализация выводов.

А. Н. Верaksa – разработка и формирование концепции исследования; постановка проблемы исследования.

А. М. Калимуллин – проведение исследования; разработка методологической составляющей проведения исследования.

Ю. И. Семенов – проведение исследования; разработка методологической составляющей проведения исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Rasskazova E.I., Soldatova G.V. Assessment of the Digital Competence in Russian Adolescents and Parents: Digital Competence Index. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014; 7(4):65-74. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.11621/pir.2014.0406>
2. Kolesnikov V.N., Melnik Yu.I., Teplova L.I. Internet Activity and Problematic Internet Use in Adolescence. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*. 2019; (1):34-46. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
3. Throuvala M.A., Griffiths M.D., Rennoldson M., Kuss D.J. Motivational Processes and Dysfunctional Mechanisms of Social Media Use among Adolescents: A Qualitative Focus Group Study. *Computers in Human Behavior*. 2019; 93:164-175. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.012>
4. Kuss D.J., Griffiths M.D. Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2017; 14(3):311. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>



5. Ayanyan A.N., Martsinkovskaya T.D. Teenager's Socialization in Informational Space. *Psikhologicheskiye issledovaniya* = Psychological Research. 2016; 9(46):8. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1262-ayanyan46.html> (accessed 29.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Soldatova G.U. Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020; 13(4):191-206. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0413>
7. Solodnikov V.V., Zaitseva A.S. Usage of Social Networks and Socialization of Russian Teenagers. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika* = Sociological Science and Social Practice. 2021; 9(1):23-42. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.1.7870>
8. Silantieva T.A. Operationalizing the Construct "Social Support". *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Journal of Modern Foreign Psychology. 2014; 3(4):57-70. Available at: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75375.shtml> (accessed 29.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Sibirko A.I., Vinokurov F.N. Mobile Social Networks and Interpersonal Communication of Youth. *Psikhologicheskie issledovaniya* = Psychological Research. 2016; 9(47):5. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n47/1281-sibirko47.html> (accessed 29.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Keresteš G., Štulhofer A. Adolescents' Online Social Network Use and Life Satisfaction: A Latent Growth Curve Modeling Approach. *Computers in Human Behavior*. 2020; 104:106187. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
11. Kornienko D.S., Rudnova N.A. Online Social Network Usage, Procrastination and Self-Regulation. *Psikhologicheskie issledovaniya* = Psychological Research. 2018; 11(59):9. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n59/1574-kornienko59.html> (accessed 04.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Ellison N.B., Steinfield C., Lampe C. The Benefits of Facebook "Friends": Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007; 12(4):1143-1168. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
13. Elphinston R.A., Noller P. Time to Face It! Facebook Intrusion and the Implications for Romantic Jealousy and Relationship Satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011; 14(11):631-635. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
14. Vaterlaus J.M., Barnett K., Roche C., Young J.A. "Snapchat is More Personal": An Exploratory Study on Snapchat Behaviors and Young Adult Interpersonal Relationships. *Computers in Human Behavior*. 2016; 62:594-601. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.029>
15. Weinstein E. The Social Media See-Saw: Positive and Negative Influences on Adolescents' Affective Well-Being. *New Media & Society*. 2018; 20(10):3597-3623. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1461444818755634>
16. Jenkins-Guarnieri M.A., Wright S.L., Johnson B. Development and Validation of a Social Media Use Integration Scale. *Psychology of Popular Media Culture*. 2013; 2(1):38-50. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/a0030277>
17. Morosanova V. [Individual Peculiarities of Conscious Self-Regulation of Human Voluntary Activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* = The Moscow University Herald. Series 14. Psychology. 2010; (1):36-45. Available at: http://www.psy.msu.ru/science/vestnik/archive/vestnik_2010-1.pdf (дата обращения: 04.08.2021). (In Russ.)
18. Morosanova V.I. [Individual Style of Self-Regulation in the Voluntary Activity of a Person]. *Psikhologicheskiy zhurnal* = Journal of Psychology. 1995; 16(4):26-36. (In Russ.)
19. Konopkin O.A. [Mental Self-Regulation of Human Voluntary Activity]. *Voprosy psikhologii* = Questions of Psychology. 1995; (1):5-12. (In Russ.)
20. Morosanova V.I., Sagiev P.P. [Diagnosis of Individual-Style Features of Self-Regulation in the Learning Activities of Students]. *Voprosy psikhologii* = Questions of Psychology. 1994; (5):134-140. (In Russ.)
21. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I.V. Reliability of Self-Regulation as a Resource for Goal Achievement in High-Risk Occupation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* = Moscow University Psychology Bulletin. 2020; (1):77-95. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>
22. Morosanova V.I., Fomina T.G. [Conscious Self-Regulation in the System of Psychological Predictors of Achievement of Educational Goals]. *Voprosy psikhologii* = Questions of Psychology. 2016; (2):124-135. (In Russ.)
23. Bocharova E.E. Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* = Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2018; 7(4):333-345. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
24. Schwarz U., Gawrilow C. Measuring and Compensating for Deficits of Self-Regulation in School Children via Ambulatory Assessment. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019; 12(4):8-22. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0401>
25. Zinchenko Y.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious Self-Regulation and Self-Organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020; 13(4):168-182. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>

26. Istratova O.N., Lyz N.A. Students' Individual Features as a Factor of Online Learning Efficiency. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020; 9(4):326-330. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0074>
27. Pokrovskaya N.N., Tyulin A.V. Psychological Features of the Regulative Mechanisms Emerging in Digital Space. *Technology and Language*. 2021; 2(2):106-125. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.48417/technolog.2021.02.11>
28. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. V.I. V.I. Morosanova's "Self-Regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020". *Voprosy psikhologii* = Questions of Psychology. 2020; (4):155-167. (In Russ., abstract in Eng.)
29. Baranova V.A., Dubovskaya E.M., Savina O.O. Life Experience and Resources for Overcoming the Difficulties of Social Isolation in the First Period of the COVID-19 Pandemic among Students. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* = Social Psychology and Society. 2021; 12(1):10-25. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120102>
30. Shilko R.S., Egorov S.Yu., Zinchenko Yu.P. Issues in Self-Regulation of Learning Activity in Massive Open Online Courses. *Gertsenovskiy chteniya: psikhologicheskiye issledovaniya v obrazovanii* = The Herzen University Conference on Psychology in Education. 2020; (3):632-639. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-104>
31. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Using Digital Technology in Families with Children of Preschool and Primary School Age. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal* = National Psychological Journal. 2019; (4):12-27. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0402>
32. Broadbent J., Poon W.L. Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*. 2015; 27:1-13. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

Submitted 28.10.2021; approved after reviewing 16.12.2021; accepted for publication 30.12.2021.

About the authors:

Dmitry S. Kornienko, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), Professor of the Chair of General Psychology of the Institute of Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Ave, Moscow 119571, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, **Scopus ID:** 36053200600, **Researcher ID:** L-5971-2015, dsorney@mail.ru

Anna Ya. Fominykh, Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6936-887X>, **Researcher ID:** Q-3891-2018, aj.fominykh@gmail.com

Alexander N. Veraksa, Deputy Director of Psychological Institute of the Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), Head of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskiye gory, Moscow 119991, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of Russian Academy of Education, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, **Scopus ID:** 15770369700, **Researcher ID:** H-9298-2012, veraksa@yandex.ru

Aidar M. Kalimullin, Director of Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University (18 Kremlyovskaya St., Kazan 420008, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>, **Scopus ID:** 56260775400, **Researcher ID:** N-1528-2013, kalimullin@yandex.ru

Yury I. Semenov, Head of the Science and Education Center, Academy of Sciences of the Republic of Sakha (33 Lenin Ave., Yakutsk 677007, Russian Federation), Cand.Sci. (History), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, yra_semen1109@mail.ru

Contributions of the authors:

D. S. Kornienko – development and formation of the research concept; formulation of the research problem; conceptualization of the conclusions.

A. Ya. Fominykh – analysis of the scientific literature; preparation of the literature review; preparation and revision of the research part of the text; conceptualization of the conclusions.

A. N. Veraksa – development and formation of the research concept; formulation of the research problem.

A. M. Kalimullin – carrying out the study; developing the methodological component of the study.

Y. I. Semenov – carrying out the study; developing the methodological component of the study.

All authors have read and approved the final version of the manuscript.



Научная статья

Особенности переживания счастья у студентов с различными смысложизненными ориентациями

Ж. Г. Гаранина*, Н. В. Андропова
МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация,
*garanina23@mail.ru

Аннотация

Введение. Интегральная концепция счастья исходит из понимания влияния на специфику его переживания наряду с внешними условиями жизнедеятельности индивидуально-психологических свойств и состояний личности, ее смысловых и ценностных ориентаций. Несмотря на множество работ, посвященных этому феномену, в научной литературе практически отсутствуют публикации о соотношении степени переживания счастья студентами и их смысложизненными ориентациями, что определило цель нашего исследования – изучить особенности взаимосвязи смысложизненных ориентаций с уровнем счастья студентов.

Материалы и методы. Для изучения проблемы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева различных направлений подготовки (110 чел.). Исследование проводилось с помощью следующих тестовых методик: «Оксфордский опросник счастья» М. Аргайла, «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер (перевод С. В. Кривцовой), «Смысложизненные ориентации» Дж. Крамбо и Л. Махолика (в адаптации Д. А. Леонтьева). Для математической обработки применялись критерий ранговой корреляции r_s Спирмена, факторный и кластерный анализ, U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования. Уровень счастья, осмысленности и исполненности жизни у студентов не зависит от профиля их обучения (естественно-научного или гуманитарного). Выявлены статистически значимые корреляционные связи между уровнем счастья и степенью исполненности жизни, самотрансценденции, свободы, персональности, экзистенциальности, самодистанцирования, а также осмысленности жизни обучающихся. В результате факторного анализа определены три группы факторов, связывающих показатели осмысленности, экзистенциальности и исполненности жизни с уровнем счастья испытуемых: «Осмысленность жизни», «Результативность жизни» и «Уровень счастья». Переживание счастья у студентов тесно связано с осознанием ценностей, смысла, целей жизни, получением удовлетворения от возможности сделать ее лучше, осуществив задуманное. Осмысленность жизни выступает одним из главных факторов, позволяющих им ощущать счастье, свободу, решимость и ответственность, чувствовать ценности, проявлять эмпатию, испытывать экзистенциальную исполненность.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие представлений о доминирующих смысложизненных ориентациях студентов и их влиянии на переживание счастья. Материалы статьи можно использовать при обучении и психологическом консультировании обучающихся для повышения степени осознания смыслов, целей и процесса жизни, что может способствовать росту уровня счастья.

Ключевые слова: счастье, смысложизненные ориентации, экзистенциальность, осмысленность жизни, студент

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гаранина Ж. Г., Андропова Н. В. Особенности переживания счастья у студентов с различными смысложизненными ориентациями // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 146–162. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.146-162>

© Гаранина Ж. Г., Андропова Н. В., 2022



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

Specifics of Happiness Felt Over by Students with Different Life-Purpose Orientations

Zh. G. Garanina*, N. V. Andronova
National Research Mordovia State University,
Saransk, Russian Federation,
*garanina23@mail.ru

Abstract

Introduction. The integral concept of happiness relies on understanding the influence on its feeling specifics, the external conditions of life. Moreover, it depends on the individual psychological properties and states of the personality and its semantic and value orientations. Despite a great deal of works devoted to this phenomenon, there are practically no publications in the scientific literature on the relationship between the degree of happiness experienced by students and their meaning-of-life orientations, which determined the purpose of our study – to study the features of the relationship between meaning-of-life orientations and the level of happiness of students.

Materials and Methods. The results of an empirical study among students of the Mordovia State University in various fields of training are presented. The sample size is 110 people. The study was conducted using several test methods: “Oxford Happiness Questionnaire” by M. Argyll, “Existence Scale” by A. Langle and K. Orgler (translated by S. V. Krivtsova), “Life-Sense Orientations (LSS)” by J. Crumbaugh and L. Makholik (adapted by D. A. Leontiev). Spearman’s r_s rank correlation test, factor, cluster analysis and Mann-Whitney U test were used for mathematical processing.

Results. In the course of the study, the features of life orientations, existential values of students and their level of happiness were studied. The results show that the level of happiness, meaningfulness and fulfillment of life among students does not depend on the profile of their education (natural science or humanities). Statistically significant correlations between the level of happiness and the degree of fulfillment of life, self-transcendence, freedom, personality, existentialism, self-distancing, as well as the meaningfulness of students' life, were revealed. As a result of factor analysis, three groups of factors were identified that link the indicators of meaningfulness, existentialism and fulfillment of life with the level of happiness of the subjects: “Meaningfulness of Life”, “Productivity of Life” and “Level of Happiness”.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors contribute to the development of ideas about the dominant life orientations of students and their influence on the experience of happiness. The materials of the article can be used in teaching and psychological counseling of students to increase the degree of awareness of the meanings, goals and process of life, which can contribute to an increase in their level of happiness.

Keywords: happiness, life-purpose orientations, existentiality, meaningfulness of life, student

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Garanina Zh.G., Andronova N.V. Specifics of Happiness Felt Over by Students with Different Life-Purpose Orientations. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):146-162. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.146-162>

Введение

Для науки в целом и психологии в частности исследование проблемы счастья представляет большой интерес как с теоретической, так и с практической точки зрения. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что особенности указанного состояния, а также факторы, влияющие на его возникновение и протекание, связаны с характеристиками различных социальных групп населения, социально-экономическими условиями их жизни. Для изучения

феномена счастья важным является поиск информации о воздействии на него возрастных и индивидуально-психологических особенностей людей. В настоящее время остаются до конца не изученными вопросы о том, как связано переживание счастья с ценностно-смысловыми образованиями личности, каковы особенности соответствующего состояния у представителей разных возрастных групп.

Цель исследования – изучение особенностей переживания счастья у студентов



вуза, имеющих различные смысло-жизненные ориентации.

Обзор литературы

В современной психологии понятие «счастье» многими авторами трактуется как состояние переживания удовлетворенности жизнью. В контексте различных теорий счастье рассматривается в качестве эмоционального либо сложно структурированного (когнитивно-аффективного) психического образования. В настоящее время в психологической науке можно выделить два основных подхода к определению сущности счастья, отражающих объективное и субъективное понимание данного феномена.

Объективный подход прежде всего подразумевает зависимость счастья человека от внешних факторов, к числу которых можно отнести социальные, экономические, этнические, политические и др. [1–3]. Еще в XX в. зарубежными учеными установлены положительные взаимосвязи показателей психологического благополучия с уровнем дохода, семейным статусом, жилищными условиями [3]. Базой многих объективистских теорий, раскрывающих критерии для определения счастья, выступает эвдемонистическая концепция Аристотеля [4]. Так, Н. Бэдвор считает благополучие высшим рациональным благом, которое наряду с эмоциями счастья должно соответствовать объективным критериям (добродетельность, автономность, реалистичность) [5]. Достаточно известна эвдемонистическая модель К. Рифф, где психологическое благополучие обозначает объективное наличие у человека необходимых психологических особенностей, способствующих его успешному функционированию (самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, контроль над окружением, целенаправленность жизни, личностный рост) [6]. Предложенное К. Кейесом понятие социального благополучия

отражает взаимодействие ряда характеристик личности: социальная интеграция, социальный вклад, социальная последовательность, социальное принятие и социальная актуализация [1; 6].

Субъективный подход к счастью имеет точки пересечения с гедонизмом, приравнивающим обсуждаемый феномен к удовольствиям; при этом в возникновении ощущения счастья подчеркивает роль таких факторов, как психологические особенности личности, уровень притязаний, ценностные ориентации и др.¹ [7]. Ключевым понятием в рамках данного подхода является субъективное благополучие, заключающее в себе, согласно Э. Динеру, когнитивную оценку жизни (удовлетворенность жизнью) и ее эмоциональный аспект² [8; 9]. Важное теоретическое и практическое значение для сферы образования имеет сделанный С. Любомирски вывод о более высокой удовлетворенности жизнью академически успешных студентов колледжей по сравнению с низкоуспешными³. В совместном исследовании Э. Динера и С. Ойши был обнаружен интересный факт: при достижении определенного материального уровня связь между субъективным переживанием счастья и материальным благополучием незначима [7]. Эти и подобные результаты изысканий представителей субъективного подхода укрепили позиции их концепций, показав относительную независимость счастья от объективных условий [4].

В качестве альтернативы концепции субъективного благополучия в позитивной психологии выступает теория потока М. Чиксентмихайи. Описываемое в ней оптимальное (аутотелическое) переживание можно отнести к особому виду счастья, для которого характерно ощущение полного слияния с осмысленной субъектом деятельностью при сохранении контроля над ней. Важными условиями возникновения переживания потока

¹ Любомирски С. Психология счастья. Новый подход. СПб. : Питер, 2014. 352 с. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=262090&p=1> (дата обращения: 14.07.2021).

² Diener E., Biswas-Diener R. The Science of Optimal Happiness. Boston : Blackwell Publishing, 2008. 234 p.

³ Любомирски С. Психология счастья.

являются значимостью для человека поставленных целей, достаточно высокий уровень их сложности и наличие необходимых для выполнения деятельности способностей и умений⁴ [2].

Как часто бывает в науке, по мере накопления эмпирических данных и обнаружения противоречий в объяснении феномена счастья постепенно наметилась тенденция к своеобразной интеграции обозначенных выше подходов и появлению новых предположений о соотношении объективных и субъективных факторов его возникновения. Ряд современных теорий счастья можно назвать «гедоэвдемонистическими»⁵ [2; 10].

Так, по мнению Р. Эммонса, счастье невозможно без осмысленности и цели жизни, поэтому в его теории присутствуют как модель личного благополучия с ориентацией на гедонистические цели, так и базирующаяся на смысле⁶. Л. Кинг, В. Хута, не исключая уравновешенность эмоциональных переживаний из структуры благополучия, делают акцент на его смысловую наполненность [11; 12]. Д. Майерс считает, что изучению счастья могут способствовать знания о характерных особенностях людей, их ближайшем окружении, условиях и способах работы, предпочтениях в отдыхе и наличии веры [10]. Опираясь на постулаты гедонизма и эвдемонизма, Л. З. Левит разработал модель достижения счастья человеком, включающую биологический, психологический и социальный уровни. Концепция белорусского ученого ориентирована на реализацию личностью своих достоинств в жизнедеятельности [13].

Все более популярным становится представленное в позитивной психологии

мнение К. Шелдона и С. Любомирски, объясняющих переживание счастья сквозь призму влияния объединенных групп факторов: внешних условий (уровня жизни), особенностей личности, социальных и деятельностных факторов [14].

В отечественной психологии категория счастья стала изучаться не так давно. При этом исследования в соответствующей научной области можно также отнести к объективному или к субъективному подходу [15–17]. Так, ряд работ Р. М. Шамянова посвящен изучению объективных факторов, влияющих на переживание счастья. В частности, он исследовал обусловленность субъективного благополучия различными аспектами культуры. По данным ученого, удовлетворенность жизнедеятельностью связана с персональной этнической идентичностью, и эта связь зависит прежде всего от типа поселения, возраста и религиозности людей⁷. Р. М. Шамянов отмечает важность для счастья и благополучия россиян таких объективных факторов, как социально-экономические условия, уровень жизни, но при этом подчеркивает необходимость субъективных предикторов переживания счастья, подвластных влиянию культурных и этнических традиций, общих представлений о счастье, определенных жизненных ценностей, преобладающих в российском обществе⁸. Кросскультурное исследование Н. В. Усовой показало, что базой для субъективного благополучия граждан России выступают «материальное положение и досуг, также значимы здоровье и личностное развитие. Ощущение благополучия у мигрантов в основном связано с возможностью проявить политическую, социальную и личностную

⁴ Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М. : Смысл; Альпина нон-фикшн, 2021. 464 с.

⁵ Селигман М. Новая позитивная психология : Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 338 с. URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/263582-martin-seligman-novaya-pozitivnaya-psihologiya-nauchnyj-vzglyad-na-schaste-i-smysl-zhizni.html> (дата обращения: 24.06.2021).

⁶ Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности : монография. М. : Смысл, 2004. 414 с.

⁷ Шамянов Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности: сборник тезисов по проблемам психологии личности. Саратов : Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2008. С. 45–52. URL: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315_full.shtml (дата обращения: 27.07.2021).

⁸ Шамянов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2004. 179 с.



активность» [17]. А. М. Рикель, А. А. Тунянец, Н. Батырова выявили, что на ощущение счастья и веру в себя студентов влияют следующие объективные условия жизни: экономический статус семьи, наличие свободного времени, предоставляемые государством возможности, болезненность [18]. В работе С. Ю. Ждановой, А. В. Печеркиной, А. А. Строканова описаны данные сравнительного анализа понимания счастья российскими и американскими студентами. Инвариантным компонентом счастья оказалась включенность в деятельность, при этом отмечались различия в понимании счастья как результата деятельности в группе российских студентов и как процесса переживания счастья у американских. Сходство было установлено в невербальной репрезентации обсуждаемого феномена [19].

В ряде работ отечественных ученых по проблеме счастья указываются психологические свойства, рассматриваемые авторами в качестве субъективных факторов благополучия: толерантность, самоактуализация, суверенность психологического пространства, ценностно-смысловые образования личности, стратегии жизни [20–22]. Е. Б. Лактионова и М. Г. Матюшина утверждают, что дефиниция счастья соотносится с понятиями психологического и субъективного благополучия, так как они определяют психологически здоровое и полноценное состояние личности [23]. П. П. Фесенко предлагает выделить идеальное психологическое благополучие и актуальное. Под первым он подразумевает степень направленности личности на реализацию компонентов позитивного функционирования, второе отражает субъективную оценку меры реализации этой направленности в жизни. Изучение ученым структуры обоих видов психологического благополучия на российской выборке привело к выводу, что более выраженными компонентами актуального благополучия являются «личностный рост», «позитивные отношения с окружающими» и «цели в жизни». Идеальное психологическое благополучие сильнее связано с высоко развитым самопринятием, способностью устанавливать и поддерживать

теплые доверительные отношения с другими, наличием целей в жизни и умением их эффективно реализовывать [24]. В. Г. Петров, К. В. Злыгостева установили, что более счастливыми себя ощущают студенты с высоким уровнем жизненной удовлетворенности и субъективного благополучия, а также характеризующиеся развитой жизнестойкостью, экзистенциально-смысловыми ориентирами, не имеющие иррациональных установок [25; 26]. В свою очередь, Э. В. Галажинский совместно коллегами выявили, что студенты с более высокими показателями субъективного качества жизни характеризуются социально-центрированной направленностью ценностей счастья и большей ответственностью за свое счастье [27; 28]. Интерес представляет концепция счастья А. Л. Журавлева и А. В. Юревича. Расширяя идею о смысле жизни как важной составляющей удовлетворенности жизнью и счастья на индивидуальном уровне, авторы рассуждают о коллективных смыслах как элементах счастья в коллективистских культурах. Главным источником коллективных смыслов жизни является национальная идея [29; 30].

Проведенные нами исследования показывают, что переживание счастья определяется состоянием психического здоровья человека, его способностью к успешной социальной адаптации и самореализации, высоким уровнем притязаний и эмоциональной устойчивостью, сформированными нравственными установками и ценностями [31]. Мы придерживаемся интегрального подхода к пониманию данного феномена и считаем, что счастье – это высшее эмоциональное переживание, детерминируемое множеством объективных и субъективных факторов. На переживание счастья, безусловно, влияют внешние условия жизнедеятельности, но определяющими, по нашему мнению, являются внутренние состояния, связанные с индивидуально-психологическими качествами человека, его позитивным восприятием жизни, уровнем удовлетворенности основных потребностей, доминирующими нравственными установками, ценностями и смысложизненными ориентациями.

Проблемой взаимосвязи счастья и смысло-жизненных ориентаций в отечественной психологии занимается Д. А. Леонтьев. Он полагает, что исследование феномена счастья без учета смысла невозможно, поскольку именно его реализация является центральным основанием соответствующего переживания, а также играет большую роль в решении экзистенциальных вопросов человека [32].

Вместе с тем проблема соотношения переживания счастья и смысло-жизненных ориентаций на данный момент недостаточно разработана, поэтому для более детального ее изучения нами было проведено настоящее исследование.

Материалы и методы

Для изучения особенностей переживания счастья и смысло-жизненных ориентаций студентов нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве испытуемых привлекались студенты, обучающиеся в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Общий объем выборки – 110 чел. (72 девушки и 38 юношей), в том числе студенты направлений подготовки «Химическая технология» (23 чел., 2 курс), «Химия, физика и механика материалов» (21 чел., 3 курс), «Стандартизация и метрология» (24 чел., 2 курс), «Менеджмент» (23 чел., 2 курс) и «Социология» (19 чел., 3 курс). Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании и выразили готовность к сотрудничеству.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностиче-

ские методики: «Оксфордский опросник счастья» М. Аргайла [33], «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер (перевод С. В. Кривцовой) [34], «Смысло-жизненные ориентации (СЖО)» Дж. Крамбо и Л. Махолика (в адаптации Д. А. Леонтьева)⁹. Математическая обработка полученных результатов проводилась с помощью критерия ранговой корреляции r_s Спирмена, факторного и кластерного анализа, U-критерия Манна – Уитни. Для статистического расчета использовалась программа SSPSS. Statistica.23.

Результаты исследования

Результаты исследования уровня счастья студентов с помощью «Оксфордского опросника счастья» М. Аргайла представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, у большинства испытуемых выявлен средний уровень счастья. При этом 21,7 % опрошенных имеют пониженный уровень соответствующего переживания, а повышенный обнаружен у 16,7 %. Анализ полученных результатов с учетом пола испытуемых показывает, что доли категорий респондентов со средним уровнем счастья преобладают как в женской (59,5 %), так и в мужской (56,5 %) подгруппах. Иная картина складывается относительно других категорий. 29,7 % девушек продемонстрировали пониженный уровень переживания счастья, а повышенный отмечается только у 8,1 % из них. В подгруппе юношей, наоборот, повышенный уровень зафиксирован у 30,4 %, а пониженный – всего у 8,7 %.

Т а б л и ц а 1. Распределение испытуемых по категориям в зависимости от уровня счастья, %

Table 1. Distribution of subjects by categories depending on the level of happiness, %

Уровень счастья / Happiness level	Всего испытуемых / Total subjects	Девушки / Girls	Юноши / Boys
Низкий / Low	1,7	2,7	–
Пониженный / Reduced	21,7	29,7	8,7
Средний / Average	58,3	59,5	56,5
Повышенный / Elevated	16,7	8,1	30,4
Высокий / High	1,7	–	4,3

⁹ Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2000. 18 с.



Сопоставление данных, полученных в выделенных подгруппах, позволяет говорить о том, что в целом юноши чувствуют себя более счастливыми по сравнению с девушками. Несмотря на то, что среди представителей обоих полов превалирует категория со средним уровнем счастья, в женской подгруппе доля испытуемых с пониженными и низкими показателями в сумме в 3 раза превышает долю юношей с аналогичными результатами. Обратная тенденция наблюдается относительно долей категорий с повышенным и высоким уровнем счастья. Это может быть связано с тем, что юноши выше оценивают собственные возможности, чувствуют себя в большей безопасности. Более низкие показатели счастья у девушек могут объясняться тем, что они пока не успели реализовать такую цель, как создание семьи, а у кого-то из них не удовлетворена потребность в любви.

Нами также проводилось сравнение показателей уровня счастья у обучающихся естественно-научных и гуманитарных направлений подготовки. В первую подгруппу вошли студенты направлений «Химическая технология», «Химия, физика и механика материалов», «Стандартизация и метрология» (всего 32 чел.), а во вторую – студенты направлений

«Менеджмент» и «Социология» (28 чел.). Результаты выполненного с помощью U-критерия Манна – Уитни сопоставления показали, что полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 369$, т. е. находится в зоне незначимости. Это позволяет говорить об отсутствии статистически значимых различий по уровню счастья в сравниваемых подгруппах. Аналогичный результат был получен и при сопоставлении показателей представителей выделенных подгрупп по методикам «Шкала экзистенции» и «Смысложизненные ориентации». Оба эмпирических значения $U_{\text{эмп}} = 414$ и $U_{\text{эмп}} = 444,5$ находятся в зоне незначимости, следовательно, показатели степени исполненности жизни и осмысленности жизни обучающихся на естественно-научных и гуманитарных направлениях подготовки значимо не отличаются.

Изучение у студентов субъективной оценки своей жизни, проведенное с помощью методики А. Лэнгле и К. Орлер «Шкала экзистенции», позволило диагностировать степень осмысленности жизни молодыми людьми, соответствие их человеческой сущности принимаемым решениям и совершаемым поступкам, умение вносить хорошее в жизнь и жить с внутренним согласием (табл. 2).

Т а б л и ц а 2. Результаты исследования субъективной оценки жизни испытуемых по методике «Шкала экзистенции», %

Table 2. The results of the study of the subjective assessment of the life of the subjects according to the methodology "Existence Scale", %

Название субшкалы / Name of a subscale	Количество испытуемых / Number of subjects		
	Низкие показатели / Low performance	Средние показатели / Average performance	Высокие показатели / High performance
Самодистанцирование / Self-Distance (SD)	23,3	76,7	–
Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	46,7	50,0	3,3
Свобода / Freedom (F)	36,7	63,3	–
Ответственность / Responsibility (V)	50,0	50,0	–
Персональность / Personality (P)	45,0	55,0	–
Экзистенциальность / Existentiality (E)	55,0	45,0	–
Исполненность / Fulfillment (G)	50,0	50,0	–

Согласно данным таблицы 2, по субшкале «Самодистанцирование», выявляющей способность человека «отойти на дистанцию» по отношению к самому себе, чтобы взглянуть на себя и на ситуацию «со стороны», 76,7 % испытуемых имеют средние показатели. Этот факт указывает на тенденцию к улучшению у них способностей ясно воспринимать ситуацию со стороны, освобождаться от предубеждений и желаний при оценке своего положения и окружающей действительности.

По субшкале «Самотрансценденция», предназначенной для измерения способности ощущать и понимать ценности, сочувствовать и жить ради чего-то или кого-то, ориентироваться в действиях не только на цель, но и смысл, у половины испытуемых (50 %) индивидуальные количественные показатели соответствуют среднему уровню. И только у небольшой доли респондентов (3,3 %) был определен высокий уровень.

По субшкале «Свобода» у 63,3 % испытуемых были обнаружены средние значения, указывающие на возрастающую решительность в формировании суждений и при нахождении решений, усиление ясности в восприятии настоящего положения, что помогает студентам анализировать ситуацию и принимать верные решения. Однако 36,7 % испытуемых можно отнести к категории с низкими показателями по данной субшкале.

По субшкале «Ответственность», определяющей степень развития чувства долга, обязательность человека и его способность доводить до конца принятые решения, уверенность в правильности воплощения в жизнь собственных замыслов, все участники исследования разделились поровну на две категории: с низкими и средними значениями.

Субшкала «Персональность» позволяет оценить уровень открытости человека к восприятию себя и окружающего мира, т. е. когнитивную и эмоциональную доступность для себя и мира. Чуть больше половины испытуемых (55 %) имеют по данной субшкале средние значения, показывающие положительную динамику в развитии открытости.

Остальные 45 % продемонстрировали низкие результаты, отражающие закрытость человека.

Посредством субшкалы «Экзистенциальность» измеряется ответственность человека за свои решения и воплощение их в жизнь, а также способность ориентироваться в мире. По ней у 55 % испытуемых выявлены низкие показатели, указывающие на наличие трудностей в принятии решений вплоть до полного бездействия. У 45 % респондентов – средние значения.

По субшкале «Исполненность», отражающей меру наполненности смыслом экзистенции личности, средние показатели выявлены у половины испытуемых (50 %). Такая же доля приходится на категорию испытуемых с низкими значениями.

Результаты исследования уровня осмысленности жизни, осуществленного с помощью методики «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Дж. Крамбо и Л. Махолика (в адаптации Д. А. Леонтьева), отражены в таблице 3.

По шкале «Цели в жизни», характеризующей целеустремленность человека, наличие или отсутствие желательных к исполнению в будущем целей, средние результаты показали больше половины испытуемых (55 %). Об этих студентах можно сказать, что они имеют жизненные цели и намерения на будущее и, возможно, находятся в поиске способов их достижения. У 43,3 % по данной шкале были выявлены низкие показатели. Такой категории людей свойственно жить сегодняшним или завтрашним днем, они не думают о последствиях своих действий и о будущем в целом.

Шкала «Процесс жизни» определяет особенности восприятия личностью своей жизни, позволяет узнать, интересна ли жизнь человеку, является ли она для него эмоционально насыщенным и наполненным смыслом процессом. По этой шкале в выборке преобладают низкие результаты, они были обнаружены у 48,3 %. Испытуемые данной категории не удовлетворены жизнью в настоящем, но ее смысл могут черпать из воспоминаний о прошлом или планов на будущее.



Таблица 3. Результаты исследования уровня осмысленности жизни студентов по методике «Смыслжизненные ориентации», %

Table 3. Research results of the level of meaningfulness of life of students according to the methodology “Life-purpose orientations”, %

Название шкалы / Scale name	Количество испытуемых / Number of subjects		
	Низкие показатели / Low indicators	Средние показатели / Average indicators	Высокие показатели / High indicators
Цели в жизни / Goals in life	43,3	55,0	1,7
Процесс жизни / Life process	48,3	45,0	6,7
Результативность жизни / Life performance	31,7	65,0	3,3
Локус контроля – Я / Locus of control – I	26,7	66,7	6,6
Локус контроля – жизнь / Locus of control – life	30,0	65,0	5,0
Общий показатель осмысленности жизни / General indicator of the meaningfulness of life	40,0	56,7	3,3

Средние показатели по рассматриваемой шкале были зафиксированы у 45 % опрошенных. Этим студентам отличает умеренный интерес к жизни, они замечают хорошие и плохие ее моменты и осмысленно идут к своим целям. Высокие результаты продемонстрировали 6,7 % респондентов. Для них характерен повышенный интерес к процессу жизни. Сочетание высоких баллов по данной шкале с низкими значениями по другим свойственно гедонистам – людям, живущим сегодняшним днем.

Шкала «Результативность жизни» отражает оценку личностью пройденного жизненного пути, его продуктивности и осмысленности. По ней у большинства испытуемых (65 %) выявлены средние результаты. Представители данной категории удовлетворены самореализацией, в целом довольны прожитым отрезком жизни, но им еще есть, к чему стремиться. Низкие показатели определены у 31,7 % студентов, что может говорить о неудовлетворенности прожитой частью жизни. Высокие результаты по рассматриваемой шкале, указывающие на положительную оценку человеком своей жизни, обнаружены только у 3,3 % испытуемых.

По шкале «Локус контроля – Я», отражающей, насколько человек считает себя «хозяином» своей жизни, в основном у испытуемых были выявлены средние показатели (66,7 %). Низкие баллы обнаружены

у 26,7 % респондентов. Доля обладателей высоких показателей по данной шкале составляет 6,7 %, что свидетельствует об их готовности самостоятельно контролировать течение своей жизни.

По шкале «Локус контроля – жизнь» (или управляемость жизни) у большей части испытуемых (65 %) выявлены средние показатели, у 30 % – низкие баллы, указывающие на их фатализм и убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно «загадывать» что-либо на будущее. Высокие результаты, говорящие об уверенности в умении контролировать свою жизнь, зафиксированы у 5 % опрошенных.

По шкале «Общий показатель осмысленности жизни», объединяющей все остальные шкалы, средние значения определены у 56,7 % испытуемых. Таким студентам в целом интересно, как протекает их жизнь, они желают руководить ею, но на пути к своей цели могут сталкиваться с трудностями, порождающими сомнения. У 40 % респондентов обнаружен низкий уровень измеряемого свойства. Высокие показатели осмысленности жизни получены незначительной частью выборки (3,3 %).

Для выявления взаимосвязи между уровнем счастья и показателями исполненности жизни, а также между уровнем счастья и степенью осмысленности жизни использовался критерий ранговой корреляции r_s Спирмена (табл. 4).

Таблица 4. Корреляционные взаимосвязи между уровнем счастья и шкалами экзистенции и осмысленности жизни

Table 4. Correlation relationships between the level of happiness and scales of existence and the meaningfulness of life

Шкалы экзистенции и осмысленности жизни / Scales of existence and meaningfulness of life	Уровень счастья / Happiness level
	r_s
Самодистанцирование / Self-Distance (SD)	0,925**
Самотрансценденция / Self-Transcendence (ST)	0,853**
Свобода / Freedom (F)	0,823**
Ответственность / Responsibility (V)	0,714**
Персональность / Personality (P)	0,831**
Экзистенциальность / (Existentiality (E)	0,848**
Исполненность / Fulfillment (G)	0,596**
Осмысленность жизни / Meaningfulness of Life	0,54**
Процесс жизни / Life process	0,37*
Результативность жизни / Life performance	0,413*
Локус контроля – Я / Locus of Control – I	0,482*
Цели в жизни / Purpose in Life	0,561**
Локус контроля – жизнь / Locus of Control – Life	0,504*

Примечание. Уровень значимости r_s ** при $p < 0,01$, * $p < 0,1$.
Note. Significance level r_s ** at $p < 0.01$, * at $p < 0.1$.

Исходя из данных таблицы 4, выявлены статистически значимые прямые связи между уровнем счастья и показателями исполненности жизни, самотрансценденции, свободы, ответственности, персональности, экзистенциальности, самодистанцирования, а также между уровнем счастья и степенью осмысленности жизни студентов.

Сильные положительные взаимосвязи уровня счастья с субшкалами «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода», «Персональность» и «Экзистенциальность» можно объяснить смысловым соответствием сопоставляемых психологических характеристик. Согласно концепции М. Аргайла, счастье есть удовлетворенность человека своей жизнью, определяемая частотой и интенсивностью положительных эмоций¹⁰. В методике А. Лэнгле и К. Орглер наполненность жизни смыслом соотносится с ощущением глубокого счастья, самодистанцирование рассматривается, в частности, как способность противостоять аффектам, а самотрансценденция – как способность получать удовольствие [34]. Достаточно логично предположить, что самопринятие

личности, решительность, открытость, уверенность в действиях человека сопряжены с переживанием им позитивных эмоций.

Полученные результаты позволяют полагать, что чем более развито у студентов стремление осуществлять жизненные замыслы и чем выше они оценивают свою жизнь, ее продуктивность, испытывают интерес к ней, тем более они счастливы. Соответственно, снижение степени намерения студентов воплотить в жизнь планы на будущее (тем более их отсутствие), слабое понимание смысла своего существования и бездействие делают их менее счастливыми.

Для снижения размерности полученных взаимосвязей мы провели факторный анализ методом главных компонент. В результате обработки 14-ти переменных с помощью критерия отсеивания Р. Кеттелла было выделено три фактора. Оценка пригодности имеющихся данных с помощью КМО-статистики составляет 0,72, что говорит об адекватности применения факторного анализа для данной выборки.

В первый фактор, обозначенный нами как «Осмысленность жизни» с дисперсией

¹⁰ Аргайл М. Психология счастья. С.-Пб. : Нева, 2003. 256 с.



56,57 % вошли следующие показатели: «Осмысленность жизни» (0,858), «Самотрансценденция» (0,828), «Персональность» (0,818), «Свобода» (0,798), «Исполненность» (0,832), «Экзистенциальность» (0,804), «Цели в жизни» (0,827), «Локус контроля – Я» (0,783), «Локус контроля – жизнь» (0,782), «Процесс жизни» (0,729), «Уровень счастья» (0,553). Максимальный факторный вес имеет переменная, обозначаемая в качестве общего показателя осмысленности жизни, вокруг нее группируются все остальные параметры. Это позволяет утверждать, что осмысленность жизни испытуемых является одним из главных факторов, позволяющих им осознавать свои намерения, насыщенность и полноту жизни, интерес к ней, ощущать счастье, ценности, свободу в принятии решений и ответственность за их реализацию, открытость для мира и самих себя (табл. 5).

Во второй фактор под названием «Результативность жизни» с дисперсией 19,54 % вошли следующие переменные: «Результативность жизни» (0,59), «Процесс жизни» (0,545), интегрированный показатель «Осмысленность жизни» (0,489), «Локус контроля – жизнь» (0,486), «Исполненность» (0,467), «Ответствен-

ность» (0,458), «Экзистенциальность» (0,455), «Локус контроля – Я» (0,436), «Персональность» (0,403). Максимальный факторный вес имеют показатели «Результативность жизни» и «Процесс жизни», вокруг них группируются остальные шкалы СЖО и экзистенции. Это может говорить о взаимосвязи удовлетворенности испытуемых самореализацией и степенью продуктивности жизни с ощущением ее наполненности смыслом, с чувством долга и стремлением воплотить свои идеи, осознанием своих экзистенциальных ценностей. Следует отметить, что шкала «Уровень счастья» в данном факторе имеет небольшой факторный вес.

В третий фактор, который был назван «Уровень счастья», с дисперсией 8,14 % вошли параметры «Уровень счастья» (0,764), «Самодистанцирование» (0,566), «Цели в жизни» (0,48), «Локус контроля – жизнь» (0,3), «Свобода» (0,249). Наибольший факторный вес в данной группе имеет «Уровень счастья», что позволяет говорить о тесной взаимосвязи ощущения счастья с умением испытуемых взглянуть на себя и на ситуацию «со стороны», с наличием у них планов на будущее, с решительностью и способностью контролировать жизнь.

Т а б л и ц а 5. Результаты факторного анализа, %

Table 5. Results of factor analysis, %

№ п/п	Название шкал / Scale name	Факторы / Factors		
		1	2	3
	Дисперсия / Dispersion	56,570	19,540	8,140
1	Самодистанцирование / Self-Distancing (SD)	0,287	-0,383	0,566
2	Самотрансценденция / Self-Transcendence (ST)	0,828	0,361	-0,128
3	Свобода / Freedom (F)	0,798	0,370	0,249
4	Ответственность / Responsibility (V)	0,662	0,458	0,143
5	Персональность / Personality (P)	0,818	0,403	-0,289
6	Экзистенциальность / (Existentiality) (E)	0,804	0,455	0,217
7	Исполненность / Fulfillment (G)	0,832	0,467	-0,038
8	Цели в жизни / Purpose in Life	0,827	0,407	0,048
9	Процесс жизни / Life Process	0,729	0,545	-0,016
10	Результативность жизни / Life Performance	0,695	0,590	0,022
11	Локус контроля – Я / Locus of Control – I	0,783	0,436	-0,033
12	Локус контроля – жизнь / Locus of Control – Life	0,782	0,486	0,030
13	Осмысленность жизни / Meaningfulness of Life	0,858	0,489	0,007
14	Уровень счастья / Happiness Level	0,553	0,219	0,764

Для изучения особенностей распределения студентов по группам со сходными уровнями выраженности счастья, смысло-жизненных ориентаций и показателей экзистенции нами осуществлялся кластерный анализ с использованием метода К-средних. Процедура кластеризации проводилась по всем изученным в ходе исследования шкалам. В результате кластерного анализа были выделены две группы студентов, сформированные в соответствии с различными уровнями счастья (табл. 6).

В первый кластер, объем которого составляет 51 % от всей выборки, вошли студенты с пониженным уровнем счастья, осмысленности жизни, а также с показателями ниже средних значений по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», «Исполненность» и «Самотрансценденция».

Во второй кластер вошли 49 % от общего числа испытуемых. Счастье и осмысленность жизни у них находятся на среднем и высоком уровне, а значения показателей по шкалам «Результативность

жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», «Самотрансценденция», «Экзистенциальность», «Свобода», «Самодистанцирование» и «Персональность» выше среднего.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии многомерных взаимосвязей между уровнем счастья и смысложизненными ориентациями студентов.

Обсуждение и заключение

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что переживание счастья у студентов тесно связано с осмысленностью жизни, осознанием своих целей и получением удовлетворения от их достижения. Степень счастья определяется экзистенциальной исполненностью, способностью чувствовать ценности, эмоционально откликаться, а также ощущением свободы. Уровень счастья, степень осмысленности и исполненности жизни у студентов не зависят от профиля их обучения (естественно-научного или гуманитарного).

Таблица 6. Распределение испытуемых по кластерным группам, %

Table 6. Distribution of the Testees by Cluster Groups, %

Шкалы / Scales	1 группа / Group 1	2 группа / Group 2	Средние значения / Average Values
Уровень счастья / Happiness Level	47,42	52,74	49,82
Самодистанцирование / Self-Distance (SD)	25,70	32,11	28,58
Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	51,27	68,85	59,18
Свобода / Freedom (F)	33,36	46,48	39,27
Ответственность / Responsibility (V)	35,85	47,04	40,88
Персональность / Personality (P)	76,88	100,96	87,72
Экзистенциальность / (Existentiality (E)	69,21	93,52	80,15
Исполненность / Fulfillment (G)	146,09	194,48	167,87
Цель жизни / Purpose of Life	20,15	29,26	24,25
Процесс жизни / Life Process	20,67	26,74	23,40
Результативность жизни / Life Performance	18,45	23,70	20,82
Локус контроля – Я / Locus of Control – I	15,24	19,44	17,13
Локус контроля – жизнь / Locus of Control – Life	22,91	29,85	26,03
Осмысленность жизни / The Meaningfulness of Life	73,76	95,81	83,68



Студенты-юноши, входящие в состав экспериментальной выборки, по сравнению с девушками, продемонстрировали тенденцию к большей удовлетворенности жизнью и переживанию счастья, что может быть обусловлено традиционными гендерными ролями в современном обществе, вызывающими у юношей большую уверенность в своей социальной успешности, в позитивных жизненных перспективах.

Выявленные статистически значимые взаимосвязи между уровнем счастья и различными шкалами осмысленности жизни и экзистенции показывают, что уровень счастья студентов во многом обусловлен готовностью к осуществлению своих жизненных целей, наполнению жизни смыслом. Их уровень счастья связан со способностью ощущать и понимать ценности жизни, сочувствовать и жить ради чего-то или кого-то, ориентироваться в действиях не только на цель, но и на смысл, стремлением устраивать свою жизнь, не желая полагаться только на стечение обстоятельств. Также уровень счастья во многом обусловлен свободой выбора, позволяющей молодым людям строить жизнь в соответствии со своими планами.

Учащиеся с более высокими показателями осмысленности жизни чувствуют себя более счастливыми, что может быть обусловлено получением удовлетворения от процесса и результата жизни, от ее насыщенности различными событиями, от осознания свободы и ответственности за свою жизнь, за принятие решений и их воплощение. Чем лучше они осознают цели и смысл жизни, испытывают удовлетворенность и способность управлять ею, тем сильнее их ощущение счастья.

Соответственно, снижение степени намерения студентов воплотить в жизнь планы на будущее, слабое понимание

смысла своего существования и бездействие делают их менее счастливыми (и даже несчастными). При этом молодые люди характеризуются неспособностью самостоятельно принимать решения, неуверенностью, нерешительностью в активных действиях, непониманием собственных желаний при наличии множества возможностей, боязнью брать на себя ответственность за возможные последствия принятого решения или же страхом провиниться перед окружающими.

Таким образом, наличие у студентов сформированных смысложизненных ориентаций и экзистенциальных ценностей, осознание целей, результатов и исполненности жизни повышает их уровень удовлетворенности и счастья.

Результаты проведенного исследования могут использоваться на практике для формирования у студентов представлений о ценностях и смыслах их жизнедеятельности, что может способствовать повышению у них уровня счастья. Полученные данные можно применять для организации совместной работы Психологической службы вуза и Центра развития карьеры, в процессе которой специалисты могут проводить консультирование, направленное на корректировку профессиональных целей и проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов.

Представляется перспективным более подробное исследование вопроса о гендерных различиях в смысложизненных ориентациях и переживании счастья у студентов.

Полученные результаты дополняют совокупность научных знаний о предикторах ощущения счастья студентами, а также о характере связей их смысложизненных ориентаций с уровнем счастья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Водяха С. А. Современные концепции психологического благополучия личности // *Дискуссия*. 2012. № 2 (20). С. 132–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 28.07.2021).
2. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 14–37. doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>

3. Psychological Well-Being and Psychological Distress: Is It Necessary to Measure Both? / H. R. Winefield, T. K. Gill, A. W. Taylor, R. M. Pilkington // *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2012. Vol. 2, issue 1. P. 1–14. doi: <https://doi.org/10.1186/2211-1522-2-3>
4. Деменев А. Г. Субъективистские и объективистские теории в современных исследованиях счастья // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*. 2016. № 4 (34). С. 7–15. doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu7.2016.4.1>
5. Badhwar N. K. *Precis of Well-Being: Happiness in a Worthwhile Life* // *The Journal of Value Inquiry*. 2016. Vol. 50. P. 185–193. doi: <https://doi.org/10.1007/s10790-016-9542-0>
6. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, issue 4. P. 719–727. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
7. Oishi S., Diener E. Goals, Culture, and Subjective Well-Being // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. Vol. 27, issue 12. P. 1674–1682. doi: <https://doi.org/10.1177/01461672012712010>
8. Булкина Н. А. О феномене счастья: обзор зарубежных и отечественных исследований [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN520.pdf> (дата обращения: 20.07.2021).
9. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 117–142. doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
10. Myers D. G. The Funds, Friends, and Faith of Happy People // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, issue 1. P. 56–67. doi: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.56>
11. Huta V. Eudaimonia [Electronic resource] / S. A. David, I. Boniwell, A. C. Ayers (eds.) // *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford : Oxford University Press, 2014. doi: <https://doi.org/10.1093/oxford/hb/9780199557257.013.0015>
12. King L. Are We There Yet? What Happened on the Way to the Demise of Positive Psychology [Electronic resource] / K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, M. F. Steger (eds.) // *Designing Positive Psychology Taking Stock and Moving Forward*. Oxford : Oxford University Press, 2011. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195373585.003.0030>
13. Левит Л. З., Радчикова Н. П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // *Национальный психологический журнал*. 2012. № 2 (8). С. 81–89. URL: http://npsyj.ru/pdf/npj_no08_2012/npj_no8_2012_81-89.Pdf (дата обращения: 26.07.2021).
14. Sheldon K., Lyubomirsky S. How to Increase and Sustain Positive Emotion: The Effects of Expressing Gratitude and Visualizing Best Possible Selves // *The Journal of Positive Psychology*. 2007. Vol. 1, issue 2. P. 73–82. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
15. Ефремова Д. Н. Переживание субъективного счастья в пожилом возрасте // *Современная терапия в психиатрии и неврологии*. 2021. № 3-4. С. 27–34.
16. Опекина Т. П. Уровень самореализации личности как предиктор ее позитивного самоотношения субъективного счастья // *Вестник Омского университета. Серия: Психология*. 2021. № 4. С. 35–42. doi: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.35-42>
17. Усова Н. В. Структура субъективного благополучия мигрантов, проживающих в России // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2012. Т. 12, № 1. С. 73–76. URL: <https://phpp.sgu.ru/ru/articles/struktura-subektivnogo-blagopoluchiya-migrantov-prozhivayushchih-v-rossii> (дата обращения: 27.07.2021).
18. Рикель А. М., Туниянц А. А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2017. № 2. С. 64–82. doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.64>
19. Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Строканов А. А. Структура репрезентации состояния счастья у представителей российской и американской культур // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 7. С. 77–96. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-77-96>
20. Гусейнов А. Ш., Мисюнас К. А. Гармоничность как основа здоровья и психологического благополучия личности // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2021. № 4. С. 14–25. URL: <http://vestnik-urao.ru/wp-content/uploads/2021/11/Вестник-УРАО-4-2021-Аннотация-1.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).
21. Ипатова А. Смысловые ориентации: дефиниция, сущность, структура // *International Independent Scientific Journal*. 2021. Vol. 2, no. 34. P. 38–40. URL: http://www.iis-journal.com/wp-content/uploads/2022/01/IISJ_34_2.pdf (дата обращения: 01.02.2022).
22. Процукович Е. П. Субъективное благополучие как психическое состояние // *Мир науки, культуры, образования*. 2012. № 1 (32). С. 202–204. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-kak-psihicheskoe-sostoyanie> (дата обращения: 24.06.2021).



23. Лактионова Е. Б., Матюшина М. Г. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 77–88. doi: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.77>
24. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
25. Петров В. Г., Злыгостева К. В. Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психологического здоровья // Acta Biomedica Scientifica. 2015. № 4 (104). С. 79–83. URL: <https://www.actabiomedica.ru/jour/article/view/96/0> (дата обращения: 07.06.2021).
26. Петров В. Г., Злыгостева К. В. Представления о счастье у студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-3. С. 197–202. URL: <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/1222> (дата обращения: 23.06.2021).
27. Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи / Э. В. Галажинский [и др.] // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 6. С. 19–38. doi: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.02>
28. Ярова Т. В., Калинкина В. В. Смыслжизненные ориентации студентов и их взаимосвязь с ценностями // Современное педагогическое образование. 2021. № 9. С. 175–180. URL: <http://spo.expert/upload/iblock/132/lvw00clej864p2br648io8ewj3oyz4df/СПО%20№9%202021.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).
29. Журавлёв А. Л., Юревич А. В. Счастье как научная категория // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84, № 8. С. 292–299.
30. Журавлёв А. Л., Юревич А. В. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 1. С. 5–15.
31. Психологическое здоровье как психосоциальная проблема // Б. С. Васякин, Ж. В. Коробанова, В. П. Андронов, Ж. Г. Гаранина // Теория и практика физической культуры и спорта. 2017. № 9. С. 46–47. URL: <http://www.teoriya.ru/en/node/6940> (дата обращения: 11.06.2021).
32. Леонтьев Д. А. К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости // Человек. 2011. № 5. С. 34–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17041132> (дата обращения: 14.07.2021).
33. Голубев А. М., Дорошева Е. А. Апробация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 3. С. 108–118. doi: <https://doi.org/10.7868/S0205959217030096>
34. Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. 2009. № 1. С. 141–171. URL: <http://aeapp.ru/bulletins/num-1-2009> (дата обращения: 14.07.2021).

Поступила 30.08.2021; одобрена после рецензирования 30.12.2021; принята к публикации 10.01.2022.

Об авторах:

Гаранина Жанна Григорьевна, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарёва (430000, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1428-1213>, Scopus ID: [57192682645](https://orcid.org/57192682645), garanina23@mail.ru

Андропова Наталья Владимировна, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарёва (430000, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1909-5575>, Scopus ID: [57200192033](https://orcid.org/57200192033), andronov1971@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Ж. Г. Гаранина – разработка концепции; анализ и интерпретация данных исследования; написание текста рукописи.

Н. В. Андропова – генерация идеи исследования; разработка инструментария исследования; сбор данных в 2020–2021 гг.; анализ и интерпретация данных исследования; итоговая переработка статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Vodiakha S.A. [Modern Concepts of Psychological Well-Being of the Individual]. *Diskussiya* = Discussion. 2012; (2):132-138. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (accessed 28.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

2. Leontiev D.A. Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020; (1):14-37. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
3. Winefield H.R., Gill T.K., Taylor A.W., Pilkington R.M. Psychological Well-Being and Psychological Distress: Is It Necessary to Measure Both? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2012; 2(1):1-14. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/2211-1522-2-3>
4. Demenev A.G. Subjectivist and Objectivist Theories in Contemporary Research of Happiness. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i socialnye tekhnologii* = The Science Journal of Volgograd State University. Philosophy. Sociology and Social Technologies. 2016; (4):7-15. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu7.2016.4.1>
5. Badhwar N.K. Precis of Well-Being: Happiness in a Worthwhile Life. *The Journal of Value Inquiry*. 2016; 50:185-193. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10790-016-9542-0>
6. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; 69(4):719-727. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
7. Oishi S., Diener E. Goals, Culture, and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001; 27(12):1674-1682. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/01461672012712010>
8. Bulkina N.A. About Happiness: A Review of Foreign and Domestic Researches. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020; 8(5). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN520.pdf> (accessed 20.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Osin E., Leontiev D. Brief Russian Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020; (1):117-142. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
10. Myers D.G. The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*. 2000; 55(1):56-67. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.56>
11. Huta V. Eudaimonia. In: David S.A., Boniwell I., Ayers A.C. (eds.) *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University Press; 2014. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0015>
12. King L. Are We There Yet? What Happened on the Way to the Demise of Positive Psychology. In: Sheldon K.M., Kashdan T.B., Steger M.F. (eds.) *Designing Positive Psychology Taking Stock and Moving Forward*. Oxford: Oxford University Press; 2011. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195373585.003.0030>
13. Levit L.Z., Radchikova N.P. [The Personality-Oriented Concept of Happiness: Theory and Practice]. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal* = National Psychological Journal. 2012; (2):81-89. Available at: http://npsyj.ru/pdf/npj_no08_2012/npj_no8_2012_81-89.Pdf (accessed 26.07.2021). (In Russ.)
14. Sheldon K., Lyubomirsky S. How to Increase and Sustain Positive Emotion: The Effects of Expressing Gratitude and Visualizing Best Possible Selves. *The Journal of Positive Psychology*. 2007; 1(2):73-82. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
15. Efreanova D.N. Experiencing Subjective Happiness in Old Age. *Sovremennaya terapiya v psikiatrii i nevrologii* = Modern Therapy in Psychiatry and Neurology. 2021; (3-4):27-34. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Opekina T.P. The Level of Personality Self-Realization as a Predictor of its Positive Self-Attitude and Subjective Happiness. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* = Herald of Omsk University. Series "Psychology". 2021; (4):35-42. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.35-42>
17. Usova N.V. Subjective Wellness Structure for Migrants Living in Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* = Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2012; 12(1):73-76. Available at: <https://phpp.sgu.ru/ru/articles/struktura-subektivnogo-blagopoluchiya-migrantov-prozhivayushchih-v-rossii> (accessed 27.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
18. Rikel I.A.M., Tuniyants A.A., Batyrova N. The Concept of Subjective Well-Being in the Hedonistic and Eudemonistic Approaches. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* = Moscow University Psychology Bulletin. 2017; (2):64-82. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.64>
19. Zhdanova S.Yu., Pecherkina A.V., Stokanov A.A. The Structure of Happiness Representation for Russian and American Representatives. *The Education and Science Journal*. 2017; 19(7):77-96. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-77-96>
20. Guseinov A.Sh., Misiunas K. A. Harmony as the Basis of Health and Psychological Well-Being of the Individual. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya* = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. 2021; (4):14-25. Available at: <http://vestnik-uraio.ru/wp-content/uploads/2021/11/Вестник-УРАО-4-2021-Аннотация-1.pdf> (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Ipatova A. Life-Sense Orientations: Definition, Essence, Structure. *International Independent Scientific Journal*. 2021; 2(34):38-40. Available at: http://www.iis-journal.com/wp-content/uploads/2022/01/IISJ_34_2.pdf (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)



22. Protsukovitch E. The Well-Being of a Subject as a Psychical Condition. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2012; (1):202-204. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-kak-psihicheskoe-sostoyanie> (accessed 24.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Laktionova T.B., Matyushina M.G. Theoretical Analysis of Approaches to the Study of the Problem of Positive Personality Functioning: Happiness, Psychological Well-Being, Subjective Well-Being. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* = Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Psychology. 2018; 26:77-88. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.77>
24. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psychological Well-Being of the Individual. *Psihologicheskaya diagnostika* = Psychological Diagnostics. 2005; (3):95-129.
25. Petrov V.G., Zlygosteva K.V. Happiness and Psychological Well-Being in the Resource Model Structure of Psychological Health. *Acta Biomedica Scientifica*. 2015; (4):79-83. Available at: <https://www.actabiomedica.ru/jour/article/view/96/0> (accessed 07.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
26. Petrov V.G., Zlygosteva K.V. Students' Visions of Happiness. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2015; (3-3):197-202. Available at: <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/1222> (accessed 23.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
27. Galazhinsky E.V., Bokhan T.G., Ulianich A.L., Terekhina O.V., Shabalovskaya M.V. The Connection between Subjective Well-Being and Ideas of Happiness (The Direction of Values, Intensity of the Motivation and Ideas about Responsibility) Among University Students. *Science for Education Today*. 2019; 9(6):19-38. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.02>
28. Yarovova T.V., Kalinkina V.V. Students' Purpose-in-Life and Its Relation with Values. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye* = Modern Pedagogical Education. 2021; (9):175-180. Available at: <http://spo.expert/upload/iblock/132/lvw00clcj864p2br648io8ewj3oyz4df/СПО%20№9%202021.pdf> (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Happiness as a Scientific Category. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk* = Herald of the Russian Academy of Sciences. 2014; 84(8):292-299. (In Russ., abstract in Eng.)
30. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Collective Meanings as a Premise for Personal Happiness. *Psihologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 2014; 35(1):5-15.
31. Vasyakin B.S., Korobanova J.V., Andronov V.P., Garanina J.G. Mental Health as Psychosocial Problem. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury i sporta* = Theory and Practice of Physical Culture. 2017; (9):46-47. Available at: <http://www.teoriya.ru/en/node/6940> (accessed 11.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
32. Leontiev D.A. Toward an Anthropology of Happiness: The State of Well-Being and the Way of Enjoyment. *Chelovek*. 2011; (5):34-46. (In Russ., abstract in Eng.)
33. Golubev A.M., Dorosheva E.A. Approbation of "Oxford Happiness Questionnaire" on the Russian Sample. *Psihologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 2017; 38(3):108-118. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.7868/S0205959217030096>
34. Krivtsova S.V., Lenge A., Orgler K. [Scale of Existence of A. Langle and K. Orgler]. *Ekzistentsialnyy analiz. Byulleten* = Existential Analysis. Bulletin. 2009; (1):141-171. Available at: <http://aeapp.ru/bulletins/num-1-2009> (accessed 14.07.2021). (In Russ.)

Submitted 30.08.2021; approved after reviewing 30.12.2021; accepted for publication 10.01.2022.

About the authors:

Zhanna G. Garanina, Associate Professor of the Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1428-1213>, **Scopus ID:** 57192682645, garanina23@mail.ru

Natalia V. Andronova, Associate Professor of the Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1909-5575>, **Scopus ID:** 57200192033, andronov1971@mail.ru

Contribution of the authors:

Zh. G. Garanina – developed the concept; analysis and interpretation of research data; writing the text of the manuscript.

N. V. Andronova – generating a research idea; development of research tools; data collection in 2020–2021; final revision of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.



Траектории взросления в психологической автобиографии учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста

Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Б. Углова*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,

* anna.uglova@list.ru

Аннотация

Введение. В настоящее время ключевые задачи образования связаны с успешной социализацией, развитием личностной зрелости подрастающего поколения. В то же время социокультурные трансформации современности приводят к изменению путей и моделей взросления школьников. Несмотря на значительный интерес исследователей к данной проблеме, практически отсутствуют работы, раскрывающие вариативный характер путей взросления современных подростков, отраженных в их автобиографических представлениях о будущем. Цель исследования – выявить основные структурные и содержательные характеристики траекторий взросления, отраженных в психологической автобиографии современных школьников, и определить их гендерную специфику.

Материалы и методы. Для изучения проблемы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 1 031 чел. – подростки в возрасте от 12 до 17 лет. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством модифицированного варианта методики «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой. Математико-статистический анализ результатов осуществлялся посредством однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), корреляционного анализа с применением коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования. В целом субъективная временная перспектива подростков характеризуется значительной протяженностью, позитивной эмоциональной окраской. На основании результатов корреляционного анализа определены основные траектории взросления современных подростков. Выявлена гендерная специфика в структурной организации и содержании представлений о будущем. Для юношей более характерны траектории взросления, связанные с самостоятельностью, разнообразием впечатлений, материальным успехом, социальным признанием, творчеством, развлечениями и развитием своего внутреннего мира. Девушки ориентированы на удовлетворенность процессом жизни, общение, интеграцию сфер жизни.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие современных научных представлений о вариативном и нелинейном характере построения жизненной перспективы у подрастающего поколения. Результаты исследования могут быть использованы для построения программ психолого-педагогического сопровождения процессов взросления и социализации в условиях современного общества.

Ключевые слова: траектории взросления, психологическая автобиография, образ будущего, временная перспектива, подросток

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Королева Н. Н., Богдановская И. М., Углова А. Б., 2022



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



Для цитирования: Королева Н. Н., Богдановская И. М., Углова А. Б. Траектории взросления в психологической автобиографии учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 163–179. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179>

Original article

Trajectories of the Growing-Up in the Psychological Autobiography of Adolescent Secondary School Learners

N. N. Koroleva, I. M. Bogdanovskaya, A. B. Uglova*

The Herzen State Pedagogical University of Russia,

St. Petersburg, Russian Federation,

*anna.uglova@list.ru

Abstract

Introduction. Currently, the key tasks of education are associated with successful socialization, the development of the personal maturity of the younger generation. At the same time, the socio-cultural transformations of modernity lead to a change in the ways and models of growing-up of schoolchildren. Despite the considerable interest of researchers in this problem, there are practically no works revealing the variable nature of the ways of growing-up of modern adolescents, reflected through their autobiographical ideas about the future. The purpose of the study is to identify the main structural and substantive characteristics of the trajectories of growing-up, reflected in the psychological autobiography of modern schoolchildren, and to determine their gender specificity.

Materials and Methods. To look into the problem, an empirical study was conducted, in which 1 031 people took part – teenagers aged 12 to 17 years. Empirical data was collected by means of a modified version of the method “Psychological Autobiography” by E. Y. Korzhova. Mathematical and statistical analysis of the results was carried out by means of a one-factor analysis of variance (ANOVA), correlation analysis using the Pearson linear correlation coefficient.

Results. In general, the subjective time perspective of adolescents is characterized by a large time span, positive emotional coloring. Based on the results of correlation analysis, the main trajectories of growing-up of modern adolescents are determined. The gender specificity in the structural organization and the content of ideas about the future is revealed. For young men, the trajectories of growing-up associated with independence, a variety of impressions, material success, social recognition, creativity, entertainment, and the development of their inner world are more characteristic. Girls are focused on satisfaction with the process of life, communication, integration of spheres of life.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors contribute to the development of modern scientific ideas about the variable and nonlinear character of building a life perspective in the younger generation. The results of the study can be used to build programs of psychological and pedagogical support of the processes of growing up and socialization in the conditions of modern society.

Keywords: trajectories of growing up, psychological autobiography, image of the future, time perspective, teenager

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

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Koroleva N.N., Bogdanovskaya I.M., Uglova A.B. Trajectories of the Growing-Up in the Psychological Autobiography of Adolescent Secondary School Learners. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022; 26(1):163-179. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179>

Введение

Трансформации современного общества, связанные с интенсивным внедрением информационных технологий во все сферы жизни человека, изменением

межпоколенческих отношений, появлением новых критериев личностной зрелости, оказывают существенное влияние на стратегии взросления школьников. Изменяется индивидуальная автобиография,

приобретают иное значение маркеры событий взрослости [1–3]. Возрастают риски, связанные с отчужденностью от социума «цифрового поколения», инфантилизмом, снижением критичности и рефлексивности, затруднениями в построении жизненных планов [4–6]. Поиск себя, собственных смыслов жизни, выбор профессии становятся автономной деятельностью – социальным серфингом – и может выражаться в постоянной смене занятий, социальных и профессиональных ролей, круга общения, интересов, предпочтений [7]. В связи с этим образование призвано отвечать на «вызовы времени», обусловленные трансформацией процесса взросления детей и подростков, поскольку именно школа как базовый институт социализации создает условия для самоопределения обучающихся, реализует подготовку к самостоятельной жизни в новых условиях [8]. Анализ психологического содержания траекторий взросления подростков XXI в. становится значимой психолого-педагогической проблемой. В соответствии с этим целью нашего исследования состояла в анализе структуры и качественного своеобразия траекторий взросления современных юношей и девушек подросткового возраста в их представлениях о жизненном пути.

Обзор литературы

Современные исследования показывают, что переход молодого поколения к взрослой жизни осуществляется в особых социокультурных условиях. Информационная насыщенность, высокая степень изменчивости и неопределенности, возрастание социальной напряженности и рисков, усложнение и дифференциация социальной реальности, изменение межпоколенческих отношений приводят к отсутствию единых нормативных моделей и ценностных образцов формирования идентичности и социализации [9; 10].

Траектории взросления подростков воплощаются в построении субъективной временной перспективы, конструировании образа будущего. Построение жизненных планов тесно связано с формированием

идентичности и выступает основной возрастной задачей, которая решается в подростковом и юношеском возрасте [11]. Акцентирование внимания на будущем наряду с гибким переключением внутреннего фокуса на различные периоды времени способствует личностной зрелости, просоциальности, переживанию экзистенциальной ценности жизни, успешности в профессиональной деятельности и личной самореализации [12–14]. Особенности баланса и широты временной перспективы личности тесно связаны с субъективным благополучием [15], удовлетворенностью жизнью [16], самоконтролем, целеустремленностью, способностью к установлению гармоничных межличностных отношений, психологическим здоровьем в целом [17; 18]. Гармоничная перспектива будущего присуща подросткам и молодежи с развитыми качествами личностной зрелости – высокой академической успешностью, вовлеченностью в учебный процесс [19; 20], стремлением к достижению оптимальных результатов [21], интернальным локусом контроля [22], настойчивостью, выдержкой, способностью преодолевать неудачи и трудности в процессе обучения [23]. Ориентация на будущее выступает значимым фактором успешности карьерного выбора и планирования карьеры, формирования профессиональной идентичности [24–26]. В трудной жизненной ситуации позитивная временная перспектива наряду с оптимизмом, надеждой, уверенностью составляет ресурс жизнестойкости личности молодого поколения [27].

При этом свобода конструирования собственного Я и выбора жизненных перспектив в контексте виртуализации жизненного мира может приводить к размытости идентичности, отчужденности от собственного Я, социальной изолированности, отказу от личностной активности [28]. Низкий уровень психосоциальной зрелости является предпосылкой рискованного и антисоциального поведения подростков [29; 30]. Искажения временной перспективы могут служить предикторами нарушений социализации, барьерами взросления. Тревога по поводу



будущего связана с гедонистической направленностью как защитой от страха неопределенности, фатализмом, низкой ответственностью за планирование собственной жизни, склонностью к прокрастинации [31; 32]. Подростки и молодежь с неясными временными перспективами, отрицательным отношением к будущему имеют низкий уровень осознанности, склонность к депрессивным переживаниям, интернет-аддикции [33; 34]. Несбалансированная и негативная временная перспектива, низкий уровень удовлетворенности жизнью выступают факторами риска агрессии, низкого самоконтроля поведения, кибербуллинга и кибервиктимизации в подростковом возрасте [35; 36].

Однако малоизученным остается вопрос о специфике траекторий взросления у юношей и девушек. Дискуссионный характер имеют результаты исследований гендерных различий в характеристиках субъективной временной перспективы, удовлетворенности жизнью. Так, гендерные различия в планировании карьеры и профессиональных интересах были выявлены в исследовании Дж. Кан и др. [37]. В ряде работ показано, что у юношей негативные представления о будущем в большей мере связаны с социальной дезадаптацией. Негативная и неясная перспектива будущего, фаталистическая ориентация и гедонизм свойственны подросткам мужского пола со склонностью к азартным играм, рискованному поведению [38; 39]. В то же время на основании данных метаанализа, проведенного Х. Чен и соавторами, выявлено, что различия в удовлетворенности жизнью в целом у мальчиков и девочек не являются существенными в подростковом возрасте [40]. С. Р. Хейфорд и Дж. Х. Харди в своей работе продемонстрировали отсутствие гендерных различий в жизненных планах современной молодежи [41]. Таким образом, несмотря на значительное количество исследований роли временной перспективы будущего в социализации и взрослении, фактически не изученными остаются проблемы анализа событийной наполненности образа будущего,

выявления гендерной специфики в построении жизненных перспектив у современных подростков.

Материалы и методы

Участниками исследования выступали подростки в возрасте от 12 до 17 лет – учащиеся общеобразовательных школ из различных регионов России: Центрального, Северо-Западного, Южного, Приволжского, Уральского, Сибирского, Дальневосточного федеральных округов. Общее количество респондентов составило 1 031 чел., из них 362 юноши, 669 девушек. Все респонденты были информированы об участии в исследовании.

Для выявления представлений подростков о жизненной перспективе была применена модификация методики «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой. Подросткам предлагалось назвать ожидаемые будущие события, которые они считают важными, и оценить их как «радостные» или «грустные», а также определить собственную активность в достижении целей в будущем. Категории и эмпирические референты контент-анализа полученных данных были выделены на основании разработанной нами модели представлений подростков о жизненной перспективе. Данная модель базируется на основных положениях системного подхода к описанию психических явлений, событийно-ситуационного и личностного подхода к изучению жизненного пути [42]. Математико-статистический анализ результатов осуществлялся посредством однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), корреляционного анализа с применением коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Анализ структурных компонентов временной перспективы, отраженных в психологической автобиографии подростков (табл. 1), показал, что их жизненные планы в среднем включают в себя 3–5 ключевых событий, разделенных во времени 5-летними интервалами. В представлениях о будущем преобладает позитивная эмоциональная окраска. Временная перспек-



тива подростков в целом характеризуется значительной протяженностью, антиципацией достаточно отдаленных по времени событий, положительным отношением к собственному Я в будущем. Подростки убеждены в том, что наступление планируемых событий зависит от них самих. Однако необходимо отметить значительную вариативность длины временной перспективы и времени антиципации событий, что показывает выраженные индивидуальные различия в субъективной временной протяженности планируемого будущего в подростковом возрасте.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа демонстрируют наличие гендерной специфики в структурной организации временной перспективы в подростковом возрасте. У девушек вре-

менная перспектива более насыщена событиями ($F = 5,59$), представлено значительное разнообразие сфер планируемой социальной активности ($F = 14,55$). При этом у них выражено позитивное отношение к предвосхищаемым значимым событиям жизни ($F = 3,81$) и к собственному Я в будущем ($F = 15,91$). Юноши характеризуются большей длиной временной перспективы ($F = 5,50$), указывают меньшее количество значимых событий, но предвосхищают события, относящиеся к отдаленному будущему ($F = 7,01$).

Содержание временной перспективы как составляющей психологической автобиографии подростков представлено самооценкой их жизненной активности, направленной на достижение целей в различных сферах (табл. 2).

Т а б л и ц а 1. Структурные компоненты представлений подростков о жизненной перспективе

Table 1. Structural components of adolescents' ideas about the life perspective

Показатели / Indications	Юноши / Boys		Девушки / Girls		Общая выборка / Total sample	
	M	SD	M	SD	M	SD
Количество грустных событий / The number of sad events	0,16	0,47	0,21	0,57	0,19	0,54
Количество радостных событий / The number of joyful events	3,96	1,87	4,27	2,00	4,16	1,96
Общее количество событий / Total number of events	4,12	1,87	4,48	2,00	4,35	1,96
Эмоциональная окраска событий (средняя оценка) / Emotional coloring of events (average rating)	4,18	1,27	4,20	1,28	4,19	1,28
Количество сфер социальной активности / Number of spheres of social activity	3,19	1,66	3,60	1,64	3,46	1,66
Длина временной перспективы / Time perspective length	22,04	21,54	19,10	17,88	20,13	19,29
Среднее время антиципации будущих событий / Average anticipation time of future events	5,40	4,89	4,46	5,77	4,79	5,49
Событие зависит от меня (средняя оценка) / The event depends on me (average score)	0,51	0,37	0,54	0,33	0,53	0,34
Событие зависит от других (средняя оценка) / The event depends on others (average score)	0,13	0,20	0,14	0,20	0,13	0,20
Событие зависит от внешних факторов (средняя оценка) / The event depends on external factors (average rating)	0,34	0,33	0,31	0,29	0,32	0,31
Самооценка образа «Я будущее» / Self-assessment of the "I am the future" image	5,99	2,45	6,62	2,39	6,40	2,43

Примечание. Здесь и далее в таблицах. Выделены достоверно значимые различия при $p = 0,05$; $p = 0,01$; $p = 0,001$.

Note. Hereafter in the tables. Significant differences are marked at $p = 0.05$; $p = 0.01$; $p = 0.001$.



Т а б л и ц а 2. Представления о значимых сферах жизненной активности подростков
 T a b l e 2. Ideas about the significant spheres of life activity of adolescents

Сферы активности / Areas of activity	Юноши / Boys		R	Девушки / Girls		R	Общая выборка / Total sample		R
	M	SD		M	SD		M	SD	
Родительская семья / Parent family	0,07	0,28	11	0,16	0,44	10	0,13	0,39	11
Брак / Marriage	0,29	0,50	4	0,34	0,50	4	0,32	0,50	4
Дети / Children	0,16	0,41	7	0,19	0,44	8	0,18	0,43	7
Изменение места жительства / Change of residence	0,14	0,35	9	0,19	0,41	7	0,18	0,39	8
Здоровье / Health	0,01	0,10	17	0,02	0,14	18	0,02	0,13	18
«Я» (внутренний мир) / “I” (inner world)	0,03	0,19	15	0,03	0,21	15	0,03	0,20	15
Изменение себя / Changing yourself	0,01	0,16	16	0,04	0,24	14	0,03	0,21	17
Общество / Society	0,05	0,34	12	0,02	0,16	17	0,03	0,24	16
Межличностные отношения (дружба, социальные отношения) / Interpersonal relationships (friendship, social relations)	0,12	0,36	10	0,14	0,39	11	0,14	0,38	10
Материальное положение / Financial situation	0,15	0,50	8	0,09	0,33	12	0,11	0,40	12
Учеба, повышение квалификации / Study, professional development	0,79	0,86	2	1,15	1,00	1	1,02	0,97	1
Работа / Work	0,27	0,50	5	0,29	0,51	5	0,28	0,51	5
Природа / Nature	0,00	0,00	18	0,00	0,04	20	0,00	0,03	20
Утраты, потери / Losses	0,00	0,05	18	0,02	0,14	19	0,01	0,12	19
Отдых / Rest	0,04	0,21	14	0,05	0,25	13	0,05	0,23	13
Творческая самореализация / Creative self-realization	0,65	0,98	3	0,63	0,98	3	0,64	0,98	3
Смерть / Death	0,05	0,21	13	0,03	0,19	16	0,04	0,20	14
Приобретения покупки / Purchases	0,95	1,17	1	0,69	0,96	2	0,78	1,04	2
Праздники / Holidays	0,20	0,66	6	0,18	0,55	9	0,19	0,59	6
Путешествия / Journeys	0,07	0,26	10	0,20	0,50	6	0,16	0,44	9

Как видно из таблицы 2, приоритетной сферой реализации будущей активности для подростков выступает обучение. На втором месте по значимости – материальная сфера, связанная с приобретениями, покупками. Третье место занимает сфера творческой самореализации. На четвертом и пятом местах рейтинга находятся, соответственно, брак и работа. Наименее значимыми сферами активности в будущем подростки считают негативные события (утраты и потери, смерть), общество, здоровье, природу.

Юноши в большей мере, чем девушки, направлены на достижение

материального благополучия ($F = 5,19$), приобретения ($F = 15,40$), а также на общественную активность ($F = 4,03$). Девушки чаще планируют заниматься учебной деятельностью, повышением своей квалификации ($F = 33,21$), путешествиями ($F = 19,88$), участием в жизни родительской семьи ($F = 11,04$).

Результаты корреляционного анализа показали характер взаимосвязей между различными характеристиками временной перспективы, отражающей основные траектории взросления современных подростков (табл. 3). Системообразующим в структуре представлений подростков

о будущем выступает показатель количества сфер планируемой активности. Показатель разнообразия областей проявления активности для достижения целей коррелирует с предвосхищаемыми событиями в сферах родительской семьи, создания собственной семьи, воспитания детей, установления и поддержания контактов с другими людьми, материального благополучия, обучения, работы, творческой самореализации, приобретений и покупок, путешествий. Длительная временная перспектива предполагает планирование важных событий, связанных с собственной и родительской семьей, общением с природой, приобретениями, и не включает в себя развлечения, праздники. Событийная насыщенность будущего и его позитивная эмоциональная окраска присущи подросткам, планирующим значимые события в сфере семьи, межличностных отношений, учебы, работы, творческой самореализации, покупок, путешествий. Обнаружены прямая связь показателей сфер утрат с количеством грустных событий и обратная – с показателем эмоциональной окраски представлений о будущем, которая показывает, что для подростков наиболее выраженные негативные эмоции вызывают смерть близких людей, потеря значимых объектов.

Принятие внутренней ответственности за события своей жизни положительно коррелирует со значимостью достижения целей в процессе обучения. Перекалывание ответственности за события жизни на других людей связано со значимостью будущей активности в области развлечений, праздников.

Результаты корреляционного анализа исследуемых показателей в группах юношей и девушек показывают общие и специфические черты их траекторий взросления. Так, в группе юношей (табл. 4) особенности временной перспективы характеризуются большим, чем в группе девушек, количеством достоверных корреляционных связей. Число жизненных и радостных событий у юношей связано с планированием изменения места жительства, событиями в материальной сфере, отдыхом и творческой самореализацией.

Позитивная окраска событий будущего выше у юношей, стремящихся реализовать активность в общественной сфере. Общая событийная насыщенность временной перспективы предполагает ожидание не только позитивных, но и негативных событий, переживание утрат. При этом возможные негативные события соотносятся в представлениях юношей прежде всего с ухудшением здоровья и смертью. У юношей низкая эмоциональность в отношении жизненной перспективы связана с ожиданием в будущем событий в таких содержательных областях, как обучение, здоровье, утрата, смерть. Юноши с большим разнообразием жизненных целей стремятся проявлять активность почти во всех значимых сферах за исключением здоровья, изменения себя и общества. Планирование отдаленного будущего свойственно тем, кто в большей мере ориентирован на материальную сферу, общение, широкую социальную активность, не стремится к развлечениям/праздникам. При этом значительная удаленность в будущее планируемых событий характерна для юношей с высокой значимостью таких жизненных сфер, как создание семьи, воспитание детей, улучшение благосостояния и более низкой значимостью учебы и рекреации. Юноши с интернальным локусом контроля в области будущего склонны планировать значимые события в сфере своего внутреннего мира.

Ориентация на творчество, развлечения, низкая значимость событий в области учебы и работы свойственна юношам с экстернальностью, приписыванием ответственности за свое будущее другим людям. Фатализм, установка на зависимость будущих событий от различных внешних факторов не коррелируют с другими показателями временной перспективы. Позитивный образ будущего Я опосредован ожиданием в будущем событий, обусловленных самоизменением, материальным благополучием и приобретением вещей, творческой самореализацией.

В группе девушек выявлены иные взаимосвязи структурных психобиографических характеристик и значимых сфер активности (табл. 5).

Таблица 3. Результаты анализа корреляционных взаимосвязей компонентов траекторий взросления по общей выборке (выделены значимые взаимосвязи при $p < 0,05$)Table 3. Results of correlation analysis of the trajectories of growing-up in the total sample (Marked correlations are significant at $p < 0.05$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	0,04	0,26	0,28	-0,02	0,26	0,08	-0,03	-0,07	0,04	0,04	0,06
13	-0,02	0,26	0,26	0,05	0,26	0,35	0,17	0,00	-0,09	0,03	0,09
14	-0,01	0,33	0,33	0,04	0,32	0,35	0,12	0,03	-0,02	-0,03	0,01
15	0,01	0,08	0,09	-0,01	0,16	-0,04	-0,08	-0,02	-0,01	0,02	-0,01
16	0,16	0,02	0,07	-0,11	0,08	-0,02	-0,03	-0,03	0,05	0,00	0,00
17	0,03	0,12	0,13	-0,02	0,14	0,01	-0,04	0,05	0,01	-0,06	0,02
18	0,02	0,13	0,14	-0,01	0,12	-0,01	-0,04	0,04	0,00	-0,03	0,11
19	0,02	0,09	0,09	0,00	0,08	0,13	0,06	-0,04	0,05	0,02	0,01
20	0,08	0,19	0,21	-0,04	0,23	0,01	-0,05	0,01	0,06	-0,05	0,01
21	0,01	0,17	0,18	0,01	0,20	0,21	0,08	0,04	-0,05	-0,01	0,10
22	0,11	0,32	0,34	-0,10	0,22	0,00	-0,17	0,19	-0,17	-0,11	0,05
23	-0,06	0,27	0,25	0,05	0,23	0,27	0,11	0,11	-0,12	-0,05	0,07
24	-0,01	0,03	0,03	-0,03	0,01	0,15	0,08	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01
25	0,26	0,00	0,08	-0,22	0,08	0,06	0,02	-0,05	-0,01	0,06	-0,05
26	0,04	0,08	0,10	-0,02	0,09	-0,08	-0,10	-0,07	0,10	0,01	0,03
27	0,06	0,35	0,36	0,03	0,34	0,05	-0,07	0,01	0,01	-0,03	0,14
28	0,19	0,03	0,08	-0,23	0,12	0,15	0,07	-0,07	0,00	0,07	-0,07
29	-0,06	0,31	0,29	0,11	0,23	0,26	0,10	-0,04	0,03	0,04	0,17
30	0,10	0,03	0,06	-0,04	0,05	-0,20	-0,18	-0,09	0,17	-0,02	0,01
31	-0,01	0,23	0,22	0,02	0,21	0,03	-0,07	-0,06	0,04	0,01	0,05

Примечание. Здесь и далее в таблицах. Психобиографические характеристики: 1. Количество грустных событий. 2. Количество радостных событий. 3. Общее количество жизненных событий. 4. Эмоциональная окраска событий (средняя оценка). 5. Количество сфер социальной активности. 6. Длина временной перспективы. 7. Среднее время антиципации будущих событий. 8. Наступление событий зависит «от меня». 9. Наступление событий зависит «от других». 10. Наступление событий зависит от «внешних факторов». 11. Самооценка образа «Я будущее». Сферы активности: 12. Родительская семья. 13. Брак. 14. Дети. 15. Изменение места жительства. 16. Здоровье. 17. События внутреннего мира. 18. Изменение себя. 19. Общество. 20. Межличностные отношения (дружба, социальные отношения). 21. Материальное положение. 22. Учеба, повышение квалификации. 23. Работа. 24. Природа. 25. Утраты, потери. 26. Отдых. 27. Творческая самореализация. 28. Смерть. 29. Приобретения, покупки. 30. Праздники. 31. Путешествия.

Note. Hereafter in the table. Psychobiographic characteristics: 1. The number of sad events. 2. The number of joyful events. 3. The total number of life events. 4. The emotional coloring of events (average score). 5. The number of spheres of social activity. 6. The length of the time perspective. 7. The average time of anticipation of future events. 8. The onset of events depends "on me". 9. The onset of events depends "on others". 10. The onset of events depends on "external factors". 11. Self-assessment of the image of "I am the future". Areas of activity: 12. Parental family. 13. Marriage. 14. Children. 15. Change of residence. 16. Health. 17. Events of the inner world. 18. Self-change. 19. Society. 20. Interpersonal relationships (friendship, social relations). 21. Financial situation. 22. Study, further training. 23. Work. 24. Nature. 25. Losses. 26. Rest. 27. Creative self-realization. 28. Death. 29. Purchases. 30. Holidays. 31. Travel.

Таблица 4. Результаты анализа корреляционных взаимосвязей компонентов траекторий взросления в группе юношей (выделены значимые взаимосвязи при $p < 0,05$)

Table 4. Results of correlation analysis of the trajectories of growing-up in the group of boys (Marked correlations are significant at $p < 0.05$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	0,06	0,20	0,22	0,01	0,24	0,13	0,01	0,03	0,04	-0,07	0,04
13	0,09	0,31	0,34	-0,05	0,30	0,31	0,17	0,04	-0,06	-0,05	0,06
14	0,09	0,35	0,37	-0,05	0,34	0,33	0,14	0,09	-0,02	-0,09	0,00
15	0,03	0,11	0,12	-0,04	0,22	-0,02	-0,07	-0,03	0,01	-0,01	0,03
16	0,19	-0,03	0,02	-0,17	0,02	0,05	0,02	-0,04	-0,03	0,04	0,01
17	0,00	0,10	0,10	-0,01	0,11	0,02	-0,02	0,12	-0,06	-0,10	0,09
18	-0,03	0,08	0,07	0,05	0,04	0,03	-0,04	0,04	-0,01	-0,03	0,11
19	-0,02	0,11	0,10	0,02	0,08	0,15	0,09	-0,06	0,07	0,03	0,00
20	0,05	0,05	0,06	0,02	0,14	0,11	0,10	0,03	-0,04	-0,03	0,00
21	0,05	0,20	0,21	0,03	0,24	0,31	0,16	0,04	-0,06	-0,01	0,17
22	0,08	0,31	0,33	-0,14	0,20	-0,07	-0,25	0,14	-0,16	-0,07	-0,02
23	-0,04	0,32	0,31	0,04	0,28	0,19	0,08	0,08	-0,11	-0,02	0,00
24	0,21	0,06	0,11	-0,03	0,15	0,06	0,01	-0,04	-0,03	0,06	0,00
25	0,07	0,11	0,13	-0,01	0,14	-0,08	-0,13	-0,03	0,03	0,00	0,02
26	0,00	0,30	0,30	0,08	0,24	0,03	-0,09	0,05	0,11	-0,09	0,16
27	0,28	0,01	0,08	-0,22	0,15	0,15	0,09	-0,03	-0,03	0,07	0,05
28	-0,08	0,35	0,33	0,13	0,25	0,22	0,09	-0,01	0,02	0,00	0,22
29	0,05	0,08	0,09	0,01	0,13	-0,13	-0,17	-0,07	0,13	-0,01	-0,02

Таблица 5. Результаты анализа корреляционных взаимосвязей компонентов траекторий взросления в группе девушек (выделены значимые взаимосвязи при $p < 0,05$)

Table 5. Results of correlation analysis of the trajectories of growing-up in the group of girls (Marked correlations are significant at $p < 0.05$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
12	0,03	0,28	0,29	-0,02	0,27	0,08	-0,04	-0,12	0,04	0,09	0,06
13	-0,07	0,23	0,21	0,10	0,24	0,39	0,17	-0,03	-0,10	0,07	0,10
14	-0,05	0,32	0,31	0,09	0,31	0,37	0,11	0,00	-0,01	0,01	0,01
15	0,00	0,06	0,06	0,01	0,12	-0,04	-0,08	-0,02	-0,02	0,04	-0,05
16	0,16	0,04	0,08	-0,09	0,11	-0,05	-0,04	-0,03	0,08	-0,01	-0,02
17	0,04	0,13	0,15	-0,03	0,16	0,01	-0,04	0,02	0,04	-0,04	-0,02
18	0,03	0,15	0,16	-0,04	0,14	-0,02	-0,04	0,04	0,00	-0,03	0,10
19	0,06	0,09	0,11	-0,01	0,11	0,10	0,02	-0,02	0,03	-0,01	0,04
20	0,09	0,25	0,28	-0,08	0,27	-0,05	-0,10	0,00	0,10	-0,06	0,01
21	-0,01	0,18	0,17	0,00	0,20	0,10	0,02	0,04	-0,04	-0,03	0,05
22	0,10	0,31	0,34	-0,09	0,20	0,07	-0,12	0,21	-0,18	-0,12	0,06



Окончание табл. 5 / End of table 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
23	-0,07	0,24	0,22	0,05	0,20	0,33	0,12	0,12	-0,13	-0,07	0,11
24	-0,01	0,03	0,03	-0,04	0,01	0,20	0,09	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01
25	0,28	-0,01	0,07	-0,27	0,06	0,08	0,04	-0,07	0,00	0,07	-0,07
26	0,03	0,07	0,08	-0,03	0,06	-0,09	-0,08	-0,10	0,13	0,01	0,03
27	0,09	0,37	0,40	0,00	0,39	0,07	-0,06	-0,01	-0,03	0,01	0,12
28	0,14	0,04	0,08	-0,24	0,11	0,14	0,05	-0,09	0,01	0,07	-0,13
29	-0,04	0,31	0,29	0,10	0,25	0,28	0,10	-0,06	0,04	0,06	0,17
30	0,12	0,00	0,04	-0,07	0,00	-0,25	-0,20	-0,11	0,20	-0,03	0,03
31	-0,02	0,27	0,26	0,03	0,25	0,03	-0,07	-0,07	0,06	0,00	0,06

Ожидаемые радостные события в данной группе связаны с активностью в межличностных отношениях, творчеством, приобретением вещей и путешествиями. Большое количество планируемых жизненных событий также опосредовано коммуникативной активностью. Грустные события будущего для девушек – это прежде всего утрата и потеря. Эмоциональная насыщенность временной перспективы не предполагает ожидания негативных событий жизни. Продуктивность будущего, отраженная в количестве жизненных событий, опосредована активностью в сферах родительской семьи, брака, рождения и воспитания детей, общения, материального положения, учебы, работы, творческой самореализации, материальных приобретений, путешествий. Длина временной перспективы у девушек-подростков положительно коррелирует с активностью в сферах природы, покупок. Девушки, планирующие только ближайшее будущее, включают в жизненную перспективу праздники. Принятие на себя ответственности за предстоящие события у девушек опосредовано ожидаемым материальным благополучием, приписывание ответственности другим людям – с предвосхищением развлечений, праздников. При этом фатализм в отношении будущего и отношение к будущему Я выступают у них автономными характеристиками и не имеют значимых корреляций с другими характеристиками представлений о будущем.

Таким образом, полученные результаты показали, что траектории взросления современных подростков имеют многовариантный и нелинейный характер. Их представления о будущем предполагают проявления активности в различных сферах – получении образования, работе, общении, семейных отношениях, путешествиях, творческой самореализации, приобретении материальных благ и др. Различия в построении жизненной перспективы у юношей и девушек не определяются традиционными гендерными сценариями, при этом девушки отличаются более выраженным позитивным отношением к собственному будущему, стремятся к событиям насыщенной жизни. Образ будущего у юношей охватывает большую временную протяженность, более реалистичен.

Обсуждение и заключение

В ходе проведенного исследования было выявлено, что современные подростки в целом позитивно воспринимают собственную жизненную перспективу, проектируют ближайшие и достаточно отдаленные по времени жизненные события, принимают на себя ответственность за планируемые события, позитивно оценивают образ Я-будущего. В то же время событийная насыщенность образа будущего у подростков содержит в себе 3–5 значимых события, которые, по всей видимости, воспринимаются в качестве субъективных «маркеров взросления».

При этом траектории взросления подрастающего поколения содержат разноплановые события, предполагающие проявления активности во многих областях жизни. Жизненные планы подростков практически не включают в себя широкую социальную активность, заботу о здоровье, взаимодействие с природой. Результаты корреляционного анализа позволили выявить типичные траектории взросления подростков. Это экстенсивная траектория, которая предусматривает активность в большинстве жизненных сфер, получение опыта и впечатлений; длительная временная перспектива личной жизни (семья, приобретения, общение с природой); осознанная направленность на обучение, повышение своей компетентности; гедонистические жизненные планы с внешним локусом контроля относительно будущего; опасения по поводу будущего, переживание возможных утрат; фатализм, приписывание ответственности за собственное будущее внешним факторам, не связанное с конкретными жизненными целями.

Выявлена гендерная специфика в структуре и содержании траекторий взросления, отраженных в психологической автобиографии подростков. Так, юноши склонны к планированию более обобщенной и протяженной временной перспективы. Их жизненные планы включают в себя достижение материального благополучия и общественную активность. Образ будущего девушек отличается событийной и эмоциональной насыщенностью, но содержит меньше событий, связанных с автономией, самостоятельностью. Их больше привлекает обучение и повышение квалификации, взаимодействие с родительской семьей, путешествия. Важно отметить размывание традиционных гендерных сценариев достижения взрослости. Такие сферы, как брак и работа, оказываются в одинаковой мере значимыми для современных юношей и девушек.

Характеристики временной перспективы юношей имеют более интегрированную структуру. Им свойственны траектории взросления, предполагающие ориентацию на самостоятельность и разнообразие жизненных впечатлений, мате-

риальный успех и социальное признание, творчество и развлечения, развитие своего внутреннего мира. Позитивная самооценка в будущем опосредована достижением творческой самореализации, материального благополучия, саморазвитием. Содержанием опасений по поводу будущего у юношей выступает переживание возможного ухудшения здоровья, утрат, горя, смерти. Снижение эмоциональности представлений о будущем у юношей служит своего рода психологической защитой от негативных переживаний.

Траектории взросления, присущие девушкам, включают в себя ориентацию на удовлетворенность процессом жизни, которая определяется разнообразными впечатлениями; на событийно и коммуникативно насыщенную жизнь; на интеграцию сфер жизни (создание семьи, обучение, материальное благополучие, обучение, работа, общение, творческая самореализация, путешествия). Самооценка образа Я в будущем у девушек не связана с реализацией жизненных целей.

Полученные данные в целом согласуются с результатами отечественных исследований, которые показывают, что у современных подростков появляются иные ожидания от взрослости, актуализируются новые способы организации и планирования жизни [43; 44]. Изменяется баланс саморегуляции и внешней регуляции активности, возрастает роль самопринятия, ценностно-смысловой готовности к самоопределению, созданию и воплощению уникального авторского жизненного сценария, связанного с достижением разнообразных личных целей [45; 46]. Результаты, раскрывающие гендерные различия в траекториях взросления российских подростков, во многом совпадают с данными О. Г. Исуповой [47] – жизненные планы современных российских юношей связаны в основном с достижением успеха, с материальной и прежде всего финансовой ответственностью за себя и свою семью, с реализацией традиционных маскулильных ролей. Девушки ориентированы на отношения с партнером, на профессиональное самоопределение, помощь людям, включение



в разнообразные виды деятельности, гибкость, адаптивность, более привязаны к родительской семье, месту жительства.

Сделанные авторами выводы вносят существенный вклад в разработку проблемы анализа перехода к взрослости в современной социальной ситуации развития. Выявлены основные траектории взросления юношей и девушек подросткового возраста, раскрыты их структурная организация и событийное наполнение у юношей и девушек.

Материалы статьи могут быть использованы в работе психологов в сфере образования, специалистов в области социальной

педагогике, работающих с подростками и молодежью, для построения программ психолого-педагогического сопровождения процессов взросления и социализации в условиях современного общества.

Перспективами дальнейших исследований выступают выявление смыслового содержания значимых событий будущего, определение ведущих траекторий взросления в младшем и старшем подростковом возрасте, анализ личностных факторов, обуславливающих различные сценарии и способы построения подростками временной перспективы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. Переход к взрослой жизни молодых людей, имеющих опыт институциональной заботы // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 94–118. doi: <http://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1618>
2. Нартова Н. А., Фатехов А. М. Переход во взрослость российских миллениалов: на пути от получения образования к обретению ответственности и потере оптимизма? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4. С. 319–344. doi: <http://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1832>
3. Микляева А. В., Постникова М. И. Социально-психологическая структура межпоколенческих отношений студенческой молодежи // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 2. С. 114–126. doi: <http://doi.org/10.17759/sps.2019100209>
4. Сапогова Е. Е. Экзистенциально-психологические аспекты переживания «ностальгии без памяти» // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 28–45. URL: <http://pmedu.ru/images/2019-2/03.pdf> (дата обращения: 25.07.2021).
5. Алехин А. Н., Грекова А. А. Особенности формирования мышления в условиях цифровой среды // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 1. С. 162–176. doi: <http://doi.org/10.17759/cpse.2019080110>
6. Лебедева Т. В., Субботин А. А. Цифровое поколение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20, № 4. С. 985–995. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-985-995>
7. Ильин В. И. Социальный серфинг как модель молодежного образа жизни // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 1. С. 28–48. doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.02>
8. Вызовы времени: самопроектирование молодежи как междисциплинарная задача / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, Н. А. Симбирцева, Е. В. Шалагина // Общество. Среда. Развитие. 2021. № 1. С. 15–20. URL: https://www.terrahumana.ru/arhiv/21_01/21_01_03.pdf (дата обращения: 25.07.2021).
9. Костина Е. Ю., Орлова Н. А., Панфилова А. О. Состояние системы ценностей как фактор аномии в современном российском обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2018. Т. 18, № 4. С. 719–730. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-4-719-730>
10. Солдатова Е. Л., Погорелов Д. Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 5. С. 105–124. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-105-124>
11. Sobol-Kwapinska M., Przepiorka A., Zimbardo P.P. The Structure of Time Perspective: Age-Related Differences in Poland // Time & Society. 2019. Vol. 28, issue 1. P. 5–32. doi: <https://doi.org/10.1177/0961463X16656851>
12. Why Awe Promotes Prosocial Behaviors? The Mediating Effects of Future Time Perspective and Self-Transcendence Meaning of Life [Electronic resource] / J.-J. Li, K. Dou, Y.-J. Wang, Y.-G. Nie // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01140>
13. Park I. J., Gu M., Hai S. How Can Personality Enhance Sustainable Career Management? The Mediation Effects of Future Time Perspective in Career Decisions [Electronic resource] // Sustainability. 2020. Vol. 12, issue 3. doi: <https://doi.org/10.3390/su12031167>

14. Shipp A. J., Aeon B. Temporal Focus: Thinking about the Past, Present, and Future // *Current Opinion in Psychology*. 2019. Vol. 26. P. 37–43. doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.04.005>
15. When the End Feels Near: Sense of Purpose Predicts Well-Being as a Function of Future Time Perspective [Electronic resource] / G. N. Pfund [et al.] // *Aging & Mental Health*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/13607863.2021.1891203>
16. Przepiorka A., Sobol-Kwapinska M. People with Positive Time Perspective Are More Grateful and Happier: Gratitude Mediates the Relationship between Time Perspective and Life Satisfaction // *Journal of Happiness Studies*. 2021. Vol. 22. P. 113–126. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00221-z>
17. Mohammed S., Marhefka J. T. How Have We, Do We, and Will We Measure Time Perspective? A Review of Methodological and Measurement Issues // *Journal of Organizational Behavior*. 2020. Vol. 41, issue 3. P. 276–293. doi: <https://doi.org/10.1002/job.2414>
18. Deviation from the Balanced Time Perspective: A Systematic Review of Empirical Relationships with Psychological Variables / M. Stolarski, M. Zajenkowski, K. S. Jankowski, K. Szymaniak // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 156. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772>
19. Future Time Perspective, Positive Emotions and Student Engagement: A Longitudinal Study / A. Denovan, N. Dagnall, A. Macaskill, K. Papageorgiou // *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, issue 7. P. 1533–1546. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
20. Barnett M. D., Melugin P. R., Hernandez J. Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance // *Current Psychology*. 2020. Vol. 39. P. 761–767. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
21. Phan H. P., Ngu B. H., McQueen K. Future Time Perspective and the Achievement of Optimal Best: Reflections, Conceptualizations, and Future Directions for Development [Electronic resource] // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01037>
22. Akirmak U. The Validity and Reliability of the Zimbardo Time Perspective Inventory in a Turkish Sample // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40. P. 2327–2340. doi: <https://doi.org/10.1007/S12144-019-0153-3>
23. Fong C. J., Kim Y. W. A Clash of Constructs? Re-examining Grit in Light of Academic Buoyancy and Future Time Perspective // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40. P. 1824–1837. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
24. Effects of a Future Time Perspective-Based Career Intervention on Career Decisions / I.-J. Park, J. Rie, H. S. Kim, J. Park // *Journal of Career Development*. 2020. Vol. 47, issue 1. P. 96–110. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845318781043>
25. Future Orientation, Resilience and Vocational Identity in Southern Italian Adolescents / L. Fusco [et al.] // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2019. Vol. 19. P. 63–83. doi: <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9369-2>
26. Jia Y., Hou Z. J., Shen J. Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction: Career Adaptability as Mediator and Hope as Moderator [Electronic resource] // *Journal of Career Development*. 2020. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845320926579>
27. Positive Attributes and Life Satisfaction in Homeless Youth / L. Rew [et al.] // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 100. P. 1–8. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.021>
28. Касавина Н. А. Человек и техника: амбивалентность электронной культуры // *Эпистемология и философия науки*. 2018. Т. 55, № 4. С. 129–142. doi: <https://doi.org/10.5840/eps201855479>
29. Riggs Romaine C. L. Psychosocial Maturity and Risk-Taking in Emerging Adults: Extending Our Understanding Beyond Delinquency / C. L. Riggs Romaine // *Emerging Adulthood*. 2019. Vol. 7, issue 4. P. 243–257. doi: <https://doi.org/10.1177/2167696818768013>
30. Pailing A. N., Reniers R. L. E. P. Depressive and Socially Anxious Symptoms, Psychosocial Maturity, and Risk Perception: Associations with Risk-Taking Behavior [Electronic resource] // *PloS One*. 2018. Vol. 13, issue 8. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202423>
31. Development and Validation of the Dark Future Scale / Z. Zaleski, M. Sobol-Kwapinska, A. Przepiorka, M. Meisner // *Time & Society*. 2019. Vol. 28, issue 1. P. 107–123. doi: <https://doi.org/10.1177/0961463X16678257>
32. Liu P., Feng T. The Effect of Future Time Perspective on Procrastination: The Role of Parahippocampal Gyrus and Ventromedial Prefrontal Cortex // *Brain Imaging and Behavior*. 2019. Vol. 13, issue 3. P. 615–622. doi: <https://doi.org/10.1007/s11682-018-9874-4>
33. Smartphone Use Disorder and Future Time Perspective of College Students: The Mediating Role of Depression and Moderating Role of Mindfulness / Y. Zhang [et al.] // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2020. Vol. 14, issue 3. doi: <https://doi.org/10.1186/s13034-020-0309-9>



34. Przepiorka A., Blachnio A., Cudo A. The Role of Depression, Personality, and Future Time Perspective in Internet Addiction in Adolescents and Emerging Adults // *Psychiatry Research*. 2019. Vol. 272. P. 340–348. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.086>
35. Cyberbullying and cybervictimization among preadolescents: Does time perspective matter? / C. Longobardi [et al.] // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021. Vol. 62, issue 2. P. 259–266. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12686>
36. Orkibi H., Ronen T. A Dual-Pathway Model Linking Self-Control Skills to Aggression in Adolescents: Happiness and Time Perspective as Mediators // *Journal of Happiness Studies*. 2019. Vol. 20. P. 729–742. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9967-1>
37. Gender Study on the Relationships between Science Interest and Future Career Perspectives / J. Kang, J. Hense, A. Scheerso, T. Keinonen // *International Journal of Science Education*. 2019. Vol. 41, issue 1. P. 80–101. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1534021>
38. Cosenza M., Ciccarelli M., Nigro G. The Steamy Mirror of Adolescent Gamblers: Mentalization, Impulsivity, and Time Horizon // *Addictive Behaviors*. 2019. Vol. 89. P. 156–162. doi: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.10.002>
39. Time Perspectives and Gambling in Adolescent Boys: Differential Effects of Present-and Future-Oriented / M. A. Donati, E. Sottili, K. Morsanyi, C. Primi // *Journal of Gambling Studies*. 2019. Vol. 35. P. 107–124. doi: <https://doi.org/10.1007/s10899-018-9780-0>
40. Gender Differences in Life Satisfaction among Children and Adolescents: A Meta-Analysis / X. Chen, Zh. Cai, J. He, X. Fan // *Journal of Happiness Studies*. 2020. Vol. 21, issue 6. P. 2279–2307. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
41. Hayford S. R., Hardie J. H. Gender Differences in Adolescents' Work and Family Orientations in the United States // *The Sociological Quarterly*. 2021. Vol. 62, issue 3. P. 488–509. doi: <https://doi.org/10.1080/00380253.2020.1775529>
42. Представления о жизненной перспективе у учащихся старших классов с различным уровнем личностной зрелости / А. Б. Углова, И. М. Богдановская, Н. Н. Королева, А. В. Микляева // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 6. С. 55–73. doi: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.04>
43. Толстых Н. Н. Современное взросление // *Консультативная психология и психотерапия*. 2015. Т. 23, № 4. С. 7–24. doi: <http://doi.org/10.17759/cpp.2015230402>
44. Артамонова А. В. Траектории формирования российской семьи: изменения и факторы, их определяющие // *Социологический журнал*. 2018. Т. 24, № 2. С. 110–134. doi: <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.2.5847>
45. Андреева А. Д., Москвитина О. А. Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 203–223. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-203-223>
46. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Закревская О. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 6 (42). С. 192–202. doi: <http://doi.org/10.32744/pse.2019.6.16>
47. Исупова О. Г. Гендерная специфика жизненных планов молодежи Дальнего Востока России // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 5 (159). С. 602–628. doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.1715>

Поступила 14.10.2021; одобрена после рецензирования 28.12.2021; принята к публикации 10.01.2022.

Об авторах:

Королева Наталья Николаевна, заведующий кафедрой психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), доктор психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4399-6330>, **Scopus ID:** 56661930800, **Researcher ID:** D-9910-2017, korolevanatalya@mail.ru

Богдановская Ирина Марковна, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7303-615X>, **Scopus ID:** 57192820293, **Researcher ID:** D-8804-2017, ibogdanovs@herzen.spb.ru

Углова Анна Борисовна, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8072-0539>, **Scopus ID:** 57214242796, **Researcher ID:** E-4061-2017, anna.uglova@list.ru

Заявленный вклад авторов:

- Н. Н. Королева – постановка проблемы; критический анализ литературы.
 И. М. Богдановская – статистический анализ данных; обсуждение результатов; формирование выводов исследования.
 А. Б. Углова – табличное и графическое представление данных; описание результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Chernova Z.V., Shpakovskaya L.L. Institution Reared Children and Their Transition to Adulthood. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnye peremeny* = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2020; (3):94-118. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1618>
2. Nartova N.A., Fatekhov A.M. The Transition into Adulthood of Russian Millennials: On the Way from Getting an Education to Gaining Responsibility and Losing Optimism? *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnye peremeny* = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2021; (4):319-344. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1832>
3. Miklyaeva A.V., Postnikova M.I. A Socio-Psychological Structure of Intergenerational Relationships of Students. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* = Social Psychology and Society. 2019; 10(2):114-126. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17759/sps.2019100209>
4. Sapogova E.E. Existential-Psychological Aspects of “Nostalgia without Memory” Experience. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya* = Problems of Modern Education. 2019; (2):28-45. Available at: <http://pmedu.ru/images/2019-2/03.pdf> (accessed 25.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Alekhin A.N., Grekova A.A. Peculiarities of Thinking Formation in the Digital Environment. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya* = Clinical Psychology and Special Education. 2019; 8(1):162-176. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17759/cpse.2019080110>
6. Lebedeva T.V., Subbotin A.A. Digital Generation. *RUDN Journal of Sociology*. 2020; 20(4):985-995. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-985-995>
7. Ilyin V.I. Social Surfing as a Model of Youth Lifestyle. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnye peremeny* = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2019; (1):28-48. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.02>
8. Vodiya S.A., Vodiya Yu.E., Simbirtseva N.A., Shalagina E.V. [Challenges of the Time: Self-Designing of Youth as an Interdisciplinary Task]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye* = Society. Environment. Development. 2021; (1):15-20. Available at: https://www.terrahumana.ru/arhiv/21_01/21_01_03.pdf (accessed 25.07.2021). (In Russ.)
9. Kostina E. Yu., Orlova N.A., Panfilova A.O. The State of Value System as a Factor of Anomie in the Contemporary Russian Society. *RUDN Journal of Sociology*. 2018; 18(4):719-730. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-4-719-730>
10. Soldatova E.L., Pogorelov D.N. The Phenomenon of Virtual Identity: The Contemporary Condition of the Problem. *The Education and Science Journal*. 2018; 20(5):105-124. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-105-124>
11. Sobol-Kwapinska M., Przepiorka A., Zimbardo P.P. The Structure of Time Perspective: Age-Related Differences in Poland. *Time & Society*. 2019; 28(1):5-32. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0961463x16656851>
12. Li J.-J., Dou K., Wang Y.-J., Nie Y.-G. Why Awe Promotes Prosocial Behaviors? The Mediating Effects of Future Time Perspective and Self-Transcendence Meaning of Life. *Frontiers in Psychology*. 2019; 10:1140. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01140>
13. Park I.J., Gu M., Hai S. How Can Personality Enhance Sustainable Career Management? The Mediation Effects of Future Time Perspective in Career Decisions. *Sustainability*. 2020; 12(3):1167. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/su12031167>
14. Shipp A.J., Aeon B. Temporal Focus: Thinking about the Past, Present, and Future. *Current Opinion in Psychology*. 2019; 26:37-43. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.04.005>
15. Pfund G.N., Ratner K., Allemand M., Burrow A.L., Hill P.L. When the End Feels Near: Sense of Purpose Predicts Well-Being as a Function of Future Time Perspective. *Aging & Mental Health*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/13607863.2021.1891203>
16. Przepiorka A., Sobol-Kwapinska M. People with Positive Time Perspective Are More Grateful and Happier: Gratitude Mediates the Relationship between Time Perspective and Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*. 2021; 22:113-126. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00221-z>



17. Mohammed S., Marhefka J.T. How Have We, Do We, and Will We Measure Time Perspective? A Review of Methodological and Measurement Issues. *Journal of Organizational Behavior*. 2020; 41(3):276-293. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/job.2414>
18. Stolarski M., Zajenkowski M., Jankowski K.S., Szymaniak K. Deviation from the Balanced Time Perspective: A Systematic Review of Empirical Relationships with Psychological Variables. *Personality and Individual Differences*. 2020; 156:109772. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772>
19. Denovan A., Dagnall N., Macaskill A., Papageorgiou K. Future Time Perspective, Positive Emotions and Student Engagement: A Longitudinal Study. *Studies in Higher Education*. 2020; 45(7):1533-1546. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
20. Barnett M.D., Melugin P.R., Hernandez J. Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology*. 2020; 39:761-767. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
21. Phan H.P., Ngu B.H., McQueen K. Future Time Perspective and the Achievement of Optimal Best: Reflections, Conceptualizations, and Future Directions for Development. *Frontiers in Psychology*. 2020; 11:1037. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01037>
22. Akirmak U. The Validity and Reliability of the Zimbardo Time Perspective Inventory in a Turkish Sample. *Current Psychology*. 2021; 40:2327-2340. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0153-3>
23. Fong C.J., Kim Y.W. A Clash of Constructs? Re-Examining Grit in Light of Academic Buoyancy and Future Time Perspective. *Current Psychology*. 2021; 40:1824-1837. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
24. Park I.-J., Rie J., Kim H.S., Park J. Effects of a Future Time Perspective-Based Career Intervention on Career Decisions. *Journal of Career Development*. 2020; 47(1):96-110. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0894845318781043>
25. Fusco L., Sica L.S., Boiano A. et al. Future Orientation, Resilience and Vocational Identity in Southern Italian Adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2019; 19:63-83. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9369-2>
26. Jia Y., Hou Z.J., Shen J. Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction: Career Adaptability as Mediator and Hope as Moderator. *Journal of Career Development*. 2020. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0894845320926579>
27. Rew L., Slesnick N., Johnson K., Aguilar R., Cengiz A. Positive Attributes and Life Satisfaction in Homeless Youth. *Children and Youth Services Review*. 2019; 100:1-8. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.021>
28. Kasavina N.A. Positive Attributes and Life Satisfaction in Homeless Youth. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2018; 55(4):129-142. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.5840/eps201855479>
29. Riggs Romaine C.L. Psychosocial Maturity and Risk-Taking in Emerging Adults: Extending Our Understanding beyond Delinquency. *Emerging Adulthood*. 2019; 7(4):243-257. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/2167696818768013>
30. Pailing A., Reniers R.L.E.P. Depressive and Socially Anxious Symptoms, Psychosocial Maturity, and Risk Perception: Associations with Risk-Taking Behavior. *PLoS One*. 2018; 13(8):e0202423. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202423>
31. Zaleski Z., Sobol-Kwapinska M., Przepiorka A., Meisner M. Development and Validation of the Dark Future Scale. *Time & Society*. 2019; 28(1):107-123. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0961463X16678257>
32. Liu P., Feng T., Liu P. The Effect of Future Time Perspective on Procrastination: The Role of Parahippocampal Gyrus and Ventromedial Prefrontal Cortex. *Brain Imaging and Behavior*. 2019; 13(3):615-622. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s11682-018-9874-4>
33. Zhang Y., Lv S., Li C. et al. Smartphone Use Disorder and Future Time Perspective of College Students: The Mediating Role of Depression and Moderating Role of Mindfulness. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2020; 14(3). (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s13034-020-0309-9>
34. Przepiorka A., Blachnio A., Cudo A. The Role of Depression, Personality, and Future Time Perspective in Internet Addiction in Adolescents and Emerging Adults. *Psychiatry Research*. 2019; 272:340-348. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.086>
35. Longobardi C., Gullotta G., Ferrigno S., Jungert T., Thornberg R., Settanni M. Cyberbullying and Cybervictimization among Preadolescents: Does Time Perspective Matter? *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021; 62(2):259-266. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12686>
36. Orkibi H., Ronen T. A Dual-Pathway Model Linking Self-Control Skills to Aggression in Adolescents: Happiness and Time Perspective as Mediators. *Journal of Happiness Studies*. 2019; 20:729-742. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9967-1>

37. Kang J., Hense J., Scheersoi A., Keinonen T. Gender Study on the Relationships between Science Interest and Future Career Perspectives. *International Journal of Science Education*. 2019; 41(1):80-101. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1534021>
38. Cosenza M., Ciccarelli M., Nigro G. The Steamy Mirror of Adolescent Gamblers: Mentalization, Impulsivity, and Time Horizon. *Addictive Behaviors*. 2019; 89:156-162. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.10.002>
39. Donati M.A., Sottili E., Morsanyi K., Primi C. Time Perspectives and Gambling in Adolescent Boys: Differential Effects of Present-and Future-Oriented. *Journal of Gambling Studies*. 2019; 35:107-124. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10899-018-9780-0>
40. Chen X., Cai Zh., He J., Fan X. Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Happiness Studies*. 2020; 21(6):2279-2307. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
41. Hayford S.R., Hardie J.H. Gender Differences in Adolescents' Work and Family Orientations in the United States. *The Sociological Quarterly*. 2021; 62(3):488-509. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/00380253.2020.1775529>
42. Uglova A.B., Bogdanovskaya I.M., Koroleva N.N., Miklyaeva A.V. Secondary School Senior Schoolchildren Ideas about Future Time Perspective with the Focus on Different Levels of Personal Maturity. *Science for Education Today*. 2020; 10(6):55-73. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.04>
43. Tolstykh N.N. Modern Maturation. *Konsultativnaya psikhologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2015; 23(4):7-24. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17759/cpp.2015230402>
44. Artamonova A.V. Changes in Family Formation Trajectories among Russians and Factors for Such Changes. *Sotsiologicheskij zhurnal = Sociological Journal*. 2018; 24(2):110-134. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.2.5847>
45. Andreeva A.D., Moskvitina O.A. Psychological Well-being in First- to Fifth-Graders in the Context of Contemporary Social Situation of Development. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019; (3):203-223. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-203-223>
46. Symanyuk E.E., Pecherkin A.A., Zakrevskaya O.V. Peculiarities of Professional Self-Determination of Older Adolescent Students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. 2019; (6):192-202. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.32744/pse.2019.6.16>
47. Isupova O.G. Gender Specifics of Youth Life Planning in the Russian Far East. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020; (5):602-628. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.1715>

Submitted 14.10.2021; approved after reviewing 28.12.2021; accepted for publication 10.01.2022.

About the authors:

Natalya N. Koroleva, Head of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika River Embankment, St. Petersburg 191186, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4399-6330>, **Scopus ID:** 56661930800, **Researcher ID:** D-9910-2017, korolevanatalya@mail.ru

Irina M. Bogdanovskaya, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika River Embankment, St. Petersburg 191186, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7303-615X>, **Scopus ID:** 57192820293, **Researcher ID:** D-8804-2017, ibogdanovs@herzen.spb.ru

Anna B. Uglova, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika River Embankment, St. Petersburg 191186, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8072-0539>, **Scopus ID:** 57214242796, **Researcher ID:** E-4061-2017, anna.uglova@list.ru

Contribution of the authors:

N. N. Koroleva – statement of the problem; critical analysis of the literature.

I. M. Bogdanovskaya – statistical analysis of data; discussion of results; formation of conclusions of the study.

A. B. Uglova – tabular and graphical representation of data; description of results.

All authors have read and approved the final manuscript.



ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ

Отзыв из печати статьи Викторова О. Н. Механизм формирования ценностных ориентаций личности студента // Интеграция образования. 2003. № 2 (31). С. 95–100.

Статья, опубликованная в научном журнале «Интеграция образования» (2003. № 2 (31). С. 95–100) под названием «Механизм формирования ценностных ориентаций личности студента», автором которой является Викторов Олег Николаевич (viktorovon@mail.ru), отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части заимствований из источника: Иванова В. Н. Элитарная школа в национальной системе образования : становление, развитие, прогнозирование : дисс. ... доктора педагогических наук : 13.00.01. Чебоксары, 1999. 392 с.

RETRACTION NOTE

Retracted article: Viktorov O.N. [The Mechanism of Formation of Value Orientations of the Personality of the Student]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2003; (2):95-100. (In Russ.)

This article by Oleg N. Viktorov (E-mail: viktorovon@mail.ru) has been retracted (i.e. withdrawn from the press) by the editor with permission of the publisher.

The withdrawal of the publication (retraction) is due to the identification of significant borrowings from the dissertation: Ivanov V.N. [Elite School in the National Education System: Formation, Development, Forecasting]: Thesis of Doctor of Pedagogical Science 13.00.01. Cheboksary, 1999. 392 p. (In Russ.)

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ

Отзыв из печати статьи Боброва В. В. Взаимоотношение православия и общеобразовательной школы России // Интеграция образования. 2007. № 2 (47). С. 90–93.

Статья, опубликованная в научном журнале «Интеграция образования» (2007. № 2 (47). С. 90–93) под названием «Взаимоотношение православия и общеобразовательной школы России», автором которой является Бобров Виктор Владимирович (vbobrov.2012@yandex.ru), отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части заимствований из источника: Гагаев А. А., Гагаев П. А. Религия и школа России: сущность православных педагогических традиций // Интеграция образования. 2002. № 4. С. 72–80.

RETRACTION NOTE

Retracted article: Bobrov V.V. [The Relationship of Orthodoxy and the Public School of Russia]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2007; (2):90-93. (In Russ.)

This article by Viktor V. Bobrov (E-mail: vbobrov.2012@yandex.ru) has been retracted (i.e. withdrawn from the press) by the editor with permission of the publisher.

The withdrawal of the publication (retraction) is due to the identification of significant borrowings from the article: Gagayev A.A., Gagayev P.A. [Religion and the Russian School: The Essence of Orthodox Pedagogical Traditions]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2002; (4):72-80. (In Russ.)



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение (Introduction);

2) Материалы и методы (Materials and Methods);

3) Результаты исследования (Results);

4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.

5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and CrossCheck systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgments.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.

5) *Discussion and Conclusion.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references.** The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.5–2008. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors.** Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); detailed information about the authors: scientific degree, title, position, ORCID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Contribution of authors.** At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal *Integration of Education* uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals .

Dmitriy E. Glushko – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.
Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.
Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *Е. П. Гординой.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 15.03.2022. Дата выхода в свет 30.03.2022.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 16,45.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 275. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 24

(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing E. P. Gordina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 15.03.2022. Date of publishing 30.03.2022.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 16.45.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 275. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation.

<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation
(Publishing House of National Research Mordovia State University)