

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 16, № 4, 2021
Volume 16, № 4, 2021

Казань – Kazan, 2021

«Образование и саморазвитие» – рецензируемый научный журнал. Был основан в 2006 г. В.И. Андреевым, действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором КФУ. Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (При-волжский) федеральный университет».

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (педагогика).

Журнал издается в печатной форме ежеквартально.

Журнал публикует оригинальные научные статьи на русском и английском языках. Все статьи имеют названия, ключевые слова и аннотации на двух языках. Полная информация о том, как подавать статьи, представлена на сайте журнала по адресу <http://ru.eandsjournal.org/for-contributors/>

Журнал индексируется и архивируется в Российском индексе цитирования (РИНЦ) и SCOPUS.

'Education and Self Development' is a peer-reviewed journal established in June 2006 by Valentin Andreev, member of the Russian Academy of Education, DSci, Professor at KFU. The founding organization is Kazan Federal University.

The journal is included in the list of periodicals approved by the State commission for academic degrees and titles of the Russian Federation (Specialization: Pedagogy / Education).

It is published quarterly.

The Journal publishes contribution in both Russian and English. All contributions have titles, keywords and abstracts in both languages. Full information on how to submit manuscripts to the Journal can be found at the Journal's website <https://en.eandsjournal.org/>

The journal is indexed and archived in the Russian Index of Scientific Citations and SCOPUS.

Учредитель

Казанский федеральный университет
<http://kpfu.ru/glavnaya>

Адрес редакции

г. Казань, 420021,
ул. М. Межлаука, д. 1
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885
samorazvitie@mail.ru

ISSN

1991-7740

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) –
Свидетельство о регистрации серии
ПИ № ФС77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс – 36625.

Информация о подписке размещена
в каталоге «Роспечать».

Цена свободная

16+

Открытый доступ

Образование и Саморазвитие –
журнал с открытым доступом,
который не взимает платы за публикацию.
Журнал публикуется за счет средств
Казанского Федерального Университета.

Founder

Kazan Federal University
<http://kpfu.ru/eng>

Contact

1 Mezhlauka Street, Kazan, 420021
Russian Federation
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885
samorazvitie@mail.ru

ISSN

1991-7740

The Journal is registered
by the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Telecom,
Information Technologies
and Mass Communications.
The registration certificate is
ПИ № ФС77-55321 issued on 04.09.2013

Open Access

E&SD is an open access journal
fully funded by Kazan Federal University.
Articles are available to all without
charge, and there are no article
processing charges (APCs) for authors

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Валеева Роза Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
Института психологии
и образования Казанского
федерального университета
(Казань, Россия)
valeykin@yandex.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ РЕДАКТОРА

Ник Рашби

Доктор, приглашенный профессор
Казанского федерального университета.
В течение 22 лет был редактором журнала
British Journal of Educational Technology.
nick.rushby@conation-technologies.co.uk
+44 1959 525205

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

Ректор Казанского (Приволжского)
федерального университета, доктор
экономических наук, профессор
public.mail@kpfu.ru
+7 843 292 6977

Масалимова Альфия Рафисовна

Доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики высшей школы и руководитель
Центра публикационной поддержки
Института психологии и образования
Казань (Россия)
esd.editorial.council@list.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Динара Бисимбаева

(Помощник редактора)

Научный сотрудник Института
психологии и образования
Казанского федерального университета
Казань (Россия)
editorial.team12@gmail.com

Калимуллин Айдар Минимансурович

Директор Института психологии
и образования Казанского
федерального университета, доктор
исторических наук, профессор
(Казань, Россия)
kalimullin@yandex.ru

Александр Дж. Ромишовски

Доцент Школы Образования,
Сиракузский университет, США
ajromisz@syr.edu

EDITOR-IN-CHIEF

Valeeva Rosa Alekseevna

Doctor of Education, Professor,
Head of the Pedagogy Department
at the Institute of Psychology and Education
in Kazan (Volga Region) Federal University,
(Kazan, Russia)
valeykin@yandex.ru

DEPUTY EDITOR

Nick Rushby

Visiting professor in Kazan Federal
University. He was formerly Editor
of the British Journal of Educational
Technology for 22 years

EDITORIAL COUNCIL

Ishat Gafurov

Rector of Kazan (Volga region)
Federal University (Kazan, Russia),
Doctor of Economics, professor

Alfiya R. Masalimova

Doctor of Education, Professor,
Head of the Department of Higher School
Pedagogy, Head of the Publication Support
Centre, Institute of Psychology and Education
Kazan (Russia)

EDITORIAL BOARD

Dinara Bisimbaeva (editorial assistant)

Research Associate, Institute of Psychology
and Education (Kazan Federal University)
Kazan, Russia

Aydar M. Kalimullin

Director, Institute of Psychology and
Education, Kazan Federal University
Professor of History

Alexander Romiszowski

Adjunct Associate Professor, School
of Education, Syracuse University, USA
ajromisz@syr.edu

Ибрагимова Елена Николаевна

Доктор наук, соучредитель тренинговой компании коучинга отношений и психологической терапии MirrorMe
esandakova@mail.ru

Дина Бирман

Доктор наук, Доцент Факультета педагогических и психологических наук, Университет Майами, США
d.birman@miami.edu

Рут Гэннон-Кук

Доцент, Школа Нового Обучения (Университет Де Поля).
Редактор Журнала Онлайн Педагогов (Journal of Educators Online)
rgannonc@depaul.edu

Лиу Мейфенг

Профессор, Школа Образовательных Технологий (Пекинский Педагогический Университет) mliu@bnu.edu.cn

Сом Найду

Профессор Университета Монаша, Мельбурн (Виктория), Австралия
sommnaidu@gmail.com

Йоханесс Кронье

Декан факультета информатики и дизайна Технологического университета полуострова Кейп, Кейптаун, (ЮАР)
johannes.cronje@gmail.com

Мария Петровна Жигалова

Доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (Республика Беларусь)
zhygalova@mail.ru

Андреа Истенич

Доктор философских наук, профессор дидактики и заместитель декана университета Приморска и Университета Любляны (Словения)
andreja.starcic@pef.upr.si

Мария Кристина Попа

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультета социальных и гуманитарных наук Университета имени Лучиана Блага в Сибиу. Президент ассоциации молодых педагогов Сибиу
maria_cristina_popa@yahoo.ca

Мусгафина Джамиля Насыховна

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Набережночелнинского института Казанского федерального университета
muss_jane@mail.ru

Ibragimova Elena Nikolaevna

PsyD, Co-founder of Relationship coaching and Psychological therapy Company
MirrorMe

Dina Birman

PhD, Associate Professor of the Educational and Psychological Studies Department, University of Miami, USA
d.birman@miami.edu

Ruth Gannon-Cook

Ed.D., Associate Professor, the School for New Learning (DePaul University).
Editor of the Journal of Educators Online.
Chicago, the USA.

Liu Meifeng

Professor, School of Educational Technology (Beijing Normal University).
Beijing, China.

Som Naidu

PhD, D.Litt (Honoris Causa), Monash University, Parkville, Victoria, Australia

Johannes Cronje

Dean of Informatics & Design at Cape Peninsula University of Technology.
Cape Town, South Africa

Maria Zhigalova

Doctor of Pedagogics, Professor, Brest State University (Belarus)

Andreja Istenic

Doctor of Philosophy, Professor of didactics and Vice Dean of University of Primorska, University of Ljubljana (Slovenia)

Maria Cristina Popa

Doctor of Educational Sciences, assistant lecturer at the Teacher Training Department of the Faculty of Social and Human Sciences, Lucian Blaga University of Sibiu.
President of Young Pedagogues Association of Sibiu (<https://www.atps.ro/>)

Jamila Mustafina

Doctor of Philology, professor, Head of Foreign Languages Department, Naberezhnochelninsky Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Мурат Аширович Чошанов

Доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США)
mouratt@utep.edu

Булент Оздемир

Доктор наук, Профессор, Декан педагогического факультета Университета Балыкесир, Турция
BO@fabplace.com

Леонид Михайлович Попов

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
leonid.popov@inbox.ru

Александр Октябринович Прохоров

Доктор психологических наук, профессор общей психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
alprokhor1011@gmail.com

Вера Петровна Зелеева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
zeleewy@yandex.ru

Елена Владимировна Асафова

Кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
elasaf@mail.ru

Дарья Ханолainen

Научный сотрудник Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
khanolainen@gmail.com

Эльвира Габдельбаровна Галимова

Выпускающий редактор, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета
elyagalimowa@yandex.ru 8 843 292 40 10

Murat Tchoshanov

Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA)

Bülent Özdemir

Doctor, Professor, Dean of Pedagogical Department at Balıkesir University, Turkey
BO@fabplace.com

Leonid Popov

Doctor of Psychology, professor, Head of Psychology of Personality Department, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Aleksander Prokhorov

Doctor of Psychology, professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Vera Zeleeva

Candidate of Pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogics, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Elena Asafova

Candidate of Biology, associate professor of the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Daria Khanolainen

Research Associate, Institute of Psychology and Education (Kazan Federal University) Kazan, Russia

Elvira Galimova

Commissioning editor, associate professor of the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Editorial: Reflections on learning online

Nick Rushby

Deputy Editor, *Education & Self Development*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2379-1402>

DOI: 10.26907/esd.16.4.01

A long time ago and in a galaxy far away, my first degree was in electrical engineering. This was over fifty years ago, at a time when many people believe that technology-based learning had not been invented. This of course, is not true and is a consequence of amnesia in the education technology community (Rushby, 1983; Romiszowski & Rushby, 2015). However, it was not until the 1970s that viable systems to manage the learning process became available. By the late 1970s, Plato (developed by the University of Illinois) was supporting several thousand graphics terminals distributed worldwide, running on nearly a dozen different networked mainframe computers (Smith & Sherwood, 1976). So, my undergraduate course was wholly class-room (and laboratory) based. To be honest, the quality of the teaching was not good: I recall one lecturer who spent each lecture copying the course textbook onto the chalkboard with chalk in one hand and an eraser in the other to make space for the next paragraph, while another talked in an impenetrable accent that none of us could decipher. Of the 100 students who started the course, only 60 made it to the second year and fewer than 30 sat the final examinations. On average, each year two students on this undergraduate course attempted suicide.

This was one of the factors that started my interest in ways of improving the quality of university teaching. My postgraduate research examined the application of artificial intelligence to technology-based learning (TBL) and so set my course for the next fifty years. As a strong advocate of TBL, I always believed that it should form part of a media blend, arguing that there should be a strong interpersonal element in the process which could not easily be replaced by technology. That was before the costs of video-conferencing fell to a point where it was accessible to everyone with a connected PC or portable device. Now, not all of the interpersonal activities in which students want to engage can be achieved through Skype, Zoom or Teams, but those applications go some way to bridging the gap in tutoring.

The Covid pandemic has forced us all to move education on-line far quicker than we might have imagined three years ago. The tools are available but the majority of teachers (at all levels of the education system) have experienced a very steep learning curve. It also requires new competences from our learners. Study skills are being (or should be) transformed. Journals in our field (including *Education & Self Development*) have been deluged with submissions on the impacts of the pandemic. Perhaps it is too soon for meta-analyses to determine whether the impact on learning outcomes has been beneficial or not. We need research involving very large samples (thousands rather than tens of learners) across multiple disciplines to draw significant conclusions.

What is clear is that many students do not like it! They feel that their university experience has been compromised and that an important part of their personal development is missing. How much of this is true and how much is perception is not clear to me. It depends on how you view the balance between academic studies and social recreation. Regardless, many students feel that the new higher education process is not delivering value for money and they want their money back! Balanced against this

of course, is the reality that on-line learning 'at scale' implemented on a short time-scale requires significant investment in infrastructure and training.

We should also look at continuing professional development (CPD). For economic reasons much CPD has been delivered by distance means rather than face-to-face. Over the past two years, most of my own self-development has come from courses (often free) from the UK Open University and other universities around the world, and resources on You-Tube. The new study skills needed by our students may ease their transition to making effective use of CPD resources.

In parallel with the move to on-line learning, the world of work is also changing. Many countries have asked people to work from home where possible and, although some are now encouraging a return to the office, people have found that working from home for all or part of the week, is preferable to the daily commute. It can help work-life balance and can reduce travelling costs. The environmental impact is complex but less travelling and smaller office buildings can reduce carbon emissions. Covid may become an endemic disease (rather than an epidemic) but it is here to stay for many years to come. It could be argued that, in this respect at least, a move away from face-to-face teaching is helping our students to prepare for the changing world of work and for their CPD.

I suggest that we need more research into the wider education and self-development impacts of Covid-19.

References

- Romiszwowski, A. & Rushby, N.J. (2015). Remembering the past in research for the future: diagnosis and treatment of social amnesia in the educational technology community. *Educational Technology*. September/October. pp29-34.
- Rushby, N.J. (1983). *Computer based learning: state of the art report*. Maidenhead, UK: Pergamon Infotech. ISBN 0 08 028 5759. pp177-222.
- Smith, S.G. & Sherwood, B.A. (1976). Educational Uses of the PLATO Computer System». *Science*. **192** (4237). pp. 344–52. doi:10.1126/science.769165.

От редактора: Размышления об онлайн-обучении

Ник Рашби

Заместитель главного редактора, Образование и саморазвитие

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2379-1402>

DOI: 10.26907/esd.16.4.01R

Это было настолько давно, что может показаться неправдой, но свое первое образование я получил в области электротехнической инженерии. Это произошло более 50 лет назад, и многие думают, что технические средства обучения в то время ещё не существовали. Конечно, это неправда и объясняется некоторой амнезией в сообществе образовательных технологий (Rushby, 1983; Romiszowski & Rushby, 2015). Хотя эффективные системы управления образовательным процессом появились действительно только в конце 1970-х годов. Тогда система Plato, разработанная Иллинойским университетом, состояла из несколько тысяч графических терминалов, расположенных по всему миру, и десятка различных мейнфреймов (Smith & Sherwood, 1976). Мой курс обучения на бакалавриате состоял из аудиторной и лабораторной работы. Честно признаться, качество преподавания не было хорошим: один преподаватель каждую лекцию просто записывал на доске информацию из учебника, а другой говорил с ужасным акцентом, который никто из нас не мог понять. Из 100 зачисленных студентов только 60 человек перевелись на второй курс и менее 30 человек сдали выпускные экзамены. Каждый год в среднем два студента, обучающихся по этой образовательной программе, пытались покончить с собой.

Это стало одним из факторов, вызвавших мой интерес к способам улучшения качества образования в университете. В рамках последипломного образования я исследовал возможности искусственного интеллекта в ходе обучения, использование TBL, и это определило мою деятельность на протяжении последующих 50 лет. Будучи активным сторонником TBL, я всегда верил, что данная технология объединит различные средства коммуникации, при этом в процессе обучения сохранится элемент межличностного общения, которое нелегко заменить чем-либо другим. Это было до того, как стоимость видеоконференцсвязи упала до такой степени, что стала доступна всем, у кого есть подключенный к Интернету компьютер или портативное устройство. В настоящее время не все виды деятельности, в которых учащиеся хотят принять участие, могут быть реализованы с помощью Skype, Zoom или Microsoft Teams, но эти приложения в некоторой степени помогают повысить качество обучения.

Пандемия COVID-19 заставила нас перейти на онлайн-образование гораздо быстрее, чем мы могли себе представить три года назад. Большинство педагогов всех уровней прошли довольно крутой путь обучения, хотя им доступны все ресурсы и инструменты. Переход к онлайн-обучению требует новых компетенций и от учащихся. Сегодня навыки обучения трансформируются или, по крайней мере, должны быть изменены. В научные журналы, включая «Образование и саморазвитие», поступило огромное количество рукописей, изучающих последствия пандемии. Возможно, еще слишком рано проводить мета-анализ с целью определения ее влияния на результаты обучения – было оно положительным или нет. Чтобы делать обоснованные выводы, необходимы исследования с привлечением большой выборки (тысячи и сотни тысяч учащихся) по разным дисциплинам.

Вполне очевидно, что многим студентам не нравится новый формат. Они считают, что их текущий университетский опыт основан на компромиссном решении и что важная часть их личностного развития отсутствует. Насколько это правда, мне сложно судить. Это зависит от того, как осуществляется баланс между академической нагрузкой и отдыхом. Но многие студенты считают, что новые реалии высшего образования не обеспечивают его качества и хотят вернуть свои деньги.

Следует отметить, что онлайн-обучение «на должном уровне», осуществляемое в короткие сроки, требует значительных инвестиций в развитие инфраструктуры и подготовку преподавателей. Однако существует и непрерывное профессиональное развитие (CPD), и большая часть курсов CPD также проводится дистанционно. Если говорить о собственном опыте, то за последние два года я прослушал курсы (в основном бесплатные) Открытого университета Великобритании и других университетов по всему миру, а также воспользовался ресурсами, выложенными на You-Tube. Эти возможности способны облегчить переход студентов к эффективному использованию ресурсов CPD.

Параллельно с развитием онлайн-обучения меняется и рынок труда. Во многих странах люди работают из дома, и, хотя некоторые компании всё-таки выводят персонал в офисы, работа на дому в течение всей недели или части недели становится предпочтительнее ежедневных поездок на работу. Это помогает сбалансировать работу и отдых, а также сократить транспортные расходы. Кроме того, дистанционная организация труда уменьшает энергетические затраты в офисах и выбросы углекислого газа, связанные с перевозками сотрудников. COVID-19 может стать эндемическим заболеванием (а не эпидемией), которое останется с нами надолго. Но эти новые условия жизни помогают нашим студентам готовиться к постоянно меняющемуся миру труда и к необходимости непрерывного профессионального развития.

Я считаю, что нам необходимо больше исследований, изучающих широкий спектр воздействий COVID-19 на образование и саморазвитие.

Список литературы

- Romiszowski, A. & Rushby, N.J. (2015). Remembering the past in research for the future: diagnosis and treatment of social amnesia in the educational technology community. *Educational Technology*. September/October. pp29-34.
- Rushby, N.J. (1983). *Computer based learning: state of the art report*. Maidenhead, UK: Pergamon Infotech. ISBN 0 08 028 5759. pp177-222.
- Smith, S.G; & Sherwood, B.A. (1976). Educational Uses of the PLATO Computer System». *Science*. **192** (4237). pp. 344–52. doi:10.1126/science.769165.

Developing Teacher Education Performance Assessment through Teaching E-portfolios and Pre-service/ In-service EFL Teachers' Self-reflection

Fatemeh Nafarzadeh Nafari¹, Mehrshad Ahmadian², Ebrahim Fakhri³

¹ Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran

E-mail: fatemeh_nafarzadehnafari@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6761-0020>

² Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran

E-mail: mehrshad.ahmadian@qaemiau.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-6818>

(corresponding author)

³ Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran

E-mail: fakhri.iau.ma@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5075-3703>

DOI: 10.26907/esd.16.4.02

Submitted: 28 November 2020; Accepted: 28 May 2021

Abstract

A portfolio is a document describing skills, experience, interests or knowledge of an individual. Recently, the conventional paper-based portfolio has been no longer able to keep pace and therefore, some researchers have suggested e-portfolios overcome this weakness. It is rare to find research on e-portfolio for managing certification of professional competence. Considering that developing an Education Teacher Performance Assessment (edTPA) teaching e-portfolio helps teachers to become more reflective in their teaching, the present study tried to merge this issue by exploring the effects of developing edTPA teaching e-portfolios on pre-service and in-service teachers' self-reflection in a teacher preparation program in the Iranian EFL context. The researchers employed a sequential explanatory mixed methods approach. A self-reflection survey was administered to 100 EFL pre-service and in-service teachers. The participants developed edTPA teaching portfolios with three specific types of tasks (planning, instruction, and assessment) in their classrooms. After the teaching classroom, a self-reflection survey was administered as a posttest. Then six of the participants were surveyed using a follow-up interview. The results of the study showed that there was a significant improvement in the EFL teachers' self-reflection in both groups through developing three types of edTPA and underlying five factors of reflection in their teaching. Research on edTPA as a tool measures teacher readiness and reflection. Further research efforts should focus on edTPA performance, teacher evaluation and student performance to add to the professional discourse on teacher preparation, teacher quality, and policy making.

Keywords: teacher education performance assessment; in-service and pre-service program; self-reflection; teaching E-portfolio.

Формирование системы оценивания эффективности педагогического образования на основе электронного портфолио преподавателя и самоанализа преподавателей английского языка как иностранного в период до начала и в процессе работы

Фатемех Нафарзадех Нафари ¹, Мехршад Ахмадиан ², Эбрахим Фахри ³

¹ Исламский университет Азад, Каэмиехрский филиал, Каэмиехр, Иран
E-mail: fatemeh_nafarzadehnaafari@yahoo.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6761-0020>

² Исламский университет Азад, Каэмиехрский филиал, Каэмиехр, Иран
E-mail: mehrshad.ahmadian@qaemiau.ac.ir
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-6818>
(автор для корреспонденции)

³ Исламский университет Азад, Каэмиехрский филиал, Каэмиехр, Иран
E-mail: fakhri.iau.ma@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5075-3703>

DOI: 10.26907/esd.16.4.02

Дата поступления: 28 ноября 2020; Дата принятия в печать: 28 мая 2021

Аннотация

Портфолио представляет собой документ, отражающий навыки, опыт, интересы и знания индивида. В настоящее время классические бумажные портфолио утратили свою актуальность, в связи с чем ряд исследователей рекомендует использовать электронные портфолио. На данный момент отмечается недостаток исследований, посвященных вопросам ведения электронного портфолио, необходимого для подтверждения документов, удостоверяющих владение профессиональными компетенциями. Разработка электронного портфолио учителя для оценки эффективности преподавания (eTPA) способствует повышению уровня рефлексии учителя. В настоящем исследовании изучается влияние электронного учительского портфолио на рефлексию иранских преподавателей, обучающихся по программе «Преподавание английского языка как иностранного» (EFL). В исследовании был применен подход, основанный на смешанных методах. Среди 100 будущих и действующих преподавателей EFL был проведен опрос. Испытуемые в качестве самоанализа представили в формате eTPA портфолио, включающее три конкретных типа заданий (разработка планов, преподавание и оценивание) в своих классах. По окончании занятий в качестве итогового тестирования был проведен самоанализ. Шесть участников прошли также опрос в форме контрольного интервью. Результаты исследования выявили значительное улучшение саморефлексии преподавателей EFL благодаря разработке трех типов eTPA и использованию пяти принципов рефлексии. Необходимо провести дальнейшие исследования эффективности eTPA, оценивания учителей и успеваемости учеников, с целью расширения профессионального дискурса, посвященного подготовке учителей, качеству преподавания и формированию политики в этой области.

Ключевые слова: оценка эффективности педагогического образования; программа в период до начала и в процессе работы; рефлексия; электронное портфолио учителя.

Introduction

Providing experiences to gather evidence of readiness to teach, developing confidence in teachers' abilities to teach, and the quality of education is affected by the quality of teachers' work. The importance of qualified teachers in educational systems provides insights into the importance of the characteristics of pre-service and in-service teacher education programs (Cochran-Smith & Fries, 2005; Hagger & McIntyre, 2006). Various performance assessments have emerged, which can provide feedback to teacher education programs about the strengths and weaknesses of their candidates as well as evidence for teacher licensing and certification. Education Teacher Performance Assessment (edTPA) was designed to provide information for program improvement through the use of a common set of performance assessments for teachers and has also been adopted by states and districts for summative evaluation purposes (Knight et al., 2014).

Portfolios have been used in educational purposes and spaces for a long time. For instance, they have been used in enhancing students' learning and guiding self-assessment (Darling-Hammond, 2012; Lam, 2018). More recently, it has been claimed that e-portfolios can foster a new approach to thinking about digital literacy. The online curriculum has replaced the traditional way of developing and collecting one's work (O'Rourke, 2016). Teacher preparation programs can collect evidence of pre-service teachers' pedagogical skills, reflections, and their confidence of teaching decisions and practices by requiring them to develop a teaching portfolio (Lyons, 1998; Shulman, 1986). The edTPA addresses one teaching portfolio that affords teachers the space to intentionally select authentic artifacts that represent their decisions and practices from the context of classrooms in which they are student teaching. Furthermore, through the development of the edTPA teaching portfolio, teachers are provided with opportunities to reflect on their artifacts (e.g., planning, instruction, and assessment decisions).

Through the reflective space provided within a teaching portfolio, teachers are able to explain, describe, justify, and analyze their teaching decisions and practices (Stanford Center for Assessment, Learning & Equity, 2020). Reflective practice is used in teacher education to empower pre-service EFL teachers to learn from their experiences. At the point when reflective practice is employed in teaching practice, it is believed it can advance professional development by integrating theoretical knowledge and professional practice (Yalcin Arsalan, 2019).

Dewey (1933), the established father of the idea of reflection, considers reflective practice as an "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends" (p.6). Another significant idea which extensively contributes to teachers' effectiveness and achievement is self-reflection.

The purpose of this study was to investigate the effects of developing edTPA as a teaching e-portfolio on pre-service and in-service teachers' self-reflection, specifically their perceptions of confidence related to the edTPA's constructs of planning, instruction, and assessment within a tied-to-licensure state. In the mid-1980s, the notion of teaching portfolio explored by teacher preparation programs as a summative performance assessment to show their readiness to teach and their ability to successfully consider their teaching practices. Shulman (1986) defines a teaching portfolio as an assortment of authentic artifacts such as lesson plans and learners work samples which purposefully chosen by the teacher to reflect on their teaching and their effects on learners' learning. Pre-service teachers can clarify, describe, explain, and analyze their teaching intentions and practices through reflective practice provided within a teaching portfolio (Stanford Center for Assessment, Learning & Equity, 2020).

Additionally, to reflect on and assess teachers' decisions and practices, teachers need an assigned space to do so, and the chance to self-reflect should be given and valued as a part of her academic and pedagogical knowledge (Frunzeanu, 2014). Teacher education performance assessment (EdTPA) develops a teaching portfolio in which pre-service teachers have the opportunity to reflect on their teaching through three components of EdTPA (planning, instruction, and assessment).

Review of the Related Literature

Teaching portfolios and Professional Development

A teacher portfolio is a factual description of a teacher's strengths and teaching achievements (Seldin, Miller, & Seldin, 2010). It can also stimulate reflection upon improvement. Teacher portfolios not only provide teachers with the tools for self-assessment, but also serve as tools for teachers' own professional development (Seldin et al., 2010). Teaching portfolios have become commonplace in 1980s with the growth and cumulative development of individual teachers and teaching profession. Various claims have been made about its benefits for teachers (Bird, 1990). It has been claimed that teaching portfolios encourage student teachers to pay more attention to their teaching and think more deeply about theories that help their practices. Teaching portfolios provide a situation for teachers to become more self-confident about their teaching, coming from three ideas of (a) constructing (b) mentoring and collaboration that are associated with portfolio construction, and (c) the feedback provided on the portfolio (Darling-Hammond, 2010; Wolf, 1994).

A fuller description of the nature and quality of portfolio use will empower teachers to increase their understanding in the future of the relationships between the way in which the teaching portfolio is conceptualized and implemented and its value as an assessment and/or professional development tool. The two most significant purposes of teaching portfolios are the learning portfolio in pre-service teacher education and making standard based assessment of prospective teachers' readiness for their teaching license (Wolf & Dietz, 1998).

Portfolios are progressively being utilized to stimulate teachers' reflections. Frameworks for reflection on teaching often emphasize abilities and practices. However, there are other important aspects of teacher functioning, such as the teaching environment and individual teachers' beliefs, professional identity and mission.

EdTPA Teaching E-portfolio and Teacher Reflection

According to Garratt (2011) e-portfolios are digitalized collection of artifacts that represent an individual, group or institution's demonstrations, learning, resources, and achievements. Abrami, and Barrett (2005) stated that the e-portfolio is an instrument to capture, compare and develop skills, competence of human resources, and lifelong learning. They can store all kinds of information in digital form to provide a flexible self-evaluation tool. Some researchers believe that the greatest value in teaching e-portfolio development is reflection (Strudler & Wetzel, 2012). Samaras and Fox (2013) noted that e-portfolio without reflection is just a multimedia presentation, or a fancy electronic resume, or a digital scrapbook.

Through a process of reflection student teachers are able to identify and take responsibility for their own learning (Orland-Barak's, 2005) and change their idea of what reflection in the e-portfolio entails, the purposes of reflection, and their own significant parts throughout the process (Simatele, 2015). Reflection as a special type of thought and

e-portfolio as a tool for reflection provide an important condition for teachers to use process function and effective assessment instruments for their learning purposes and professional development (Slepcevic-Zach & Stock, 2018).

Some researchers such as Imafuku et al. (2018), and Cowan and Peacock (2017), believed that e-portfolios in teacher education are influential tools for encouraging reflective thinking when followed by good developmental values. They enhance reflective options such as self-managed experiential learning and self-directed feedback. Furthermore, they support the development of higher-level abilities among all pre-service and in-service teachers.

Using e-portfolios can enhance educative teacher performance assessment tasks which should be contextualized, and lead to enhance self-reflection and professional development. Farrell (2018) mentioned various types of activities that can enhance EFL teachers' reflection such as, teaching metaphors, teacher' beliefs, action research and written journals.

Reflective practice greatly reshapes teachers' knowledge of teaching and learning throughout their teaching process. These teachers can compose their thoughts of teaching and talk about them with other teachers (Farrell & Kennedy, 2019). For the purpose of this research, the researchers reviewed and used written journals and enhanced three tasks of edTPA recommended to be used to investigate EFL pre-service and in-service teacher's reflective abilities by using teaching e-portfolios as a tool.

Many researchers have reported contributions of reflection to teaching and teacher development. Babaei and Abednia (2016) examined the relationship between reflective teaching and teachers' self-efficacy beliefs. The result showed that reflective teaching and self-efficacy beliefs were found to have a significant positive relationship. Moreover, the result also showed that incorporating a focus on (metacognitive) reflection into second language teacher education and professional development helps improve teachers' pedagogical competencies and efficacy beliefs.

Zahid and Khanan (2019) examined the effect of reflective teaching practices on prospective teachers' performance and have supported the notion of previous researches that reflective thinking improves quality of teaching skills. It was found that the training had improved the skills and performance of teachers during training as they revised and modified their teaching strategies through reflective practice.

Zhang, Hawk, and Zhao (2016) directed a study with pre-service teachers in the phase of teacher education. The outcomes indicated that pre-service teachers' professional identity impacted program performance by affecting their task value belief and extrinsic learning motivation. Zhao and Zhang (2017) also emphasized the influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity. The results from their quantitative data showed that, pre-service teachers' professional identity increased after the field teaching practice; specifically, intrinsic value identity increased, but extrinsic value identity did not significantly change. The results validated and elaborated the results of quantitative data in more detail with regard to changes in professional identity.

Tasks of EdTPA Teaching E-portfolio

The most striking component of edTPA is represented within portfolio of three tasks illustrated in figure 1 (Stanford Center for Assessment, Learning & Equity, 2020) is as follows:

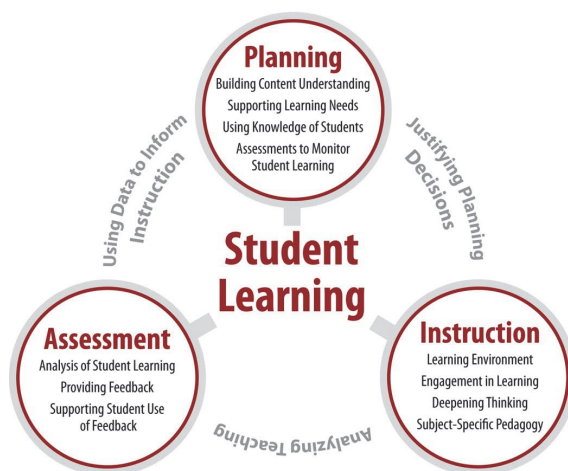


Figure 1. EDTPA Tasks (Stanford Center for Assessment, Learning & Equity – SCALE, 2020)

- *Planning for Instruction and Assessment.* In this task, teachers submit artifacts that incorporate lesson plans and materials for students to create and develop knowledge of content; differentiation of learning tasks to attend to students' diverse learning needs and personal, cultural, and/or community assets; opportunities for students to learn and use academic language; and assessments to monitor and support students' learning.

- *Instructing and Engaging Students in Learning.* In the instruction task, teachers submit video evidence that exhibits the following issues: A positive, safe learning condition; engagement of students when learning the content; consideration of higher-order questioning; demonstration of pedagogical skills (e.g., modeling an essential literacy strategy and providing opportunities for students to practice), investigating teaching effectiveness (i.e., reflecting);

- *Assessing Student Learning.* In the final assessment task, teachers provide evidence for the analysis of their students' learning by describing trends and patterns for the whole class and individual students; specific, content-related feedback for their students,

Based on Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (2020), each pre-service and in-service teachers' edTPA teaching e-portfolio is assessed with 15 rubrics, and each rubric has five levels. The levels indicate:

Level 1: represents unsatisfactory for a beginning teacher;

Level 2: represents emerging for a beginning teacher;

Level 3: represents satisfactory for a beginning teacher;

Level 4: represents accomplished for a beginning teacher; and

Level 5: represents highly accomplished for a beginning teacher

One of the most important challenges facing public education is to be sure that the inexperienced teacher is prepared to meet the academic needs for all students. The edTPA can be perceived as a teaching portfolio to increase pre-service teachers' assurance to develop strategies based on students' needs, problems, and develop their abilities to reflect on their lesson plans, instruction, and assessment. This study investigated the effects of developing edTPA (educative teacher performance assessment) teaching e-portfolio on in-service and pre-service teachers' self-reflection in a teacher preparation program in the Iranian EFL context. The development of teaching e-portfolios has been shown to increase in-service and pre-service teachers' confidence to solve classroom-related problems,

develop strategies to meet their students' needs, deepen their abilities to reflect, and have professional conversations with others. The edTPA can be recognized as a teaching portfolio in that in-service and pre-service teachers are collecting evidence of their lesson plans, instruction, and assessments. Furthermore, edTPA provides the space for teachers to intentionally reflect on their planning, instruction, and assessment decisions and practices. Currently, little empirical research has been conducted to investigate the effects of developing the edTPA teaching portfolio on teachers' reflection, specifically their confidence of competence regarding to the edTPA constructs of planning, instruction, and assessment.

There is little empirical evidence to indicate the effects of successfully developing a teaching portfolio for teachers situated within a state in which their performance on the teaching portfolio is tied to licensure. It is of utmost importance for language educator to discover, signify, and analyze research concerned with language learning and teaching in order to develop and employ effective methods to promote students' language achievement. As Partovi and Tafazoli (2016) pointed out, EFL teachers' professional experience is related to many features including self-regulation, resilience, previous teaching. Reflective teaching is one of such variables.

The problem of this study can be formulated in terms of the following research questions:

1. To what extent does developing the EDTPA teaching e-portfolio affect in-service and pre-service teachers' self-reflection in teacher preparation program in Iranian EFL context?

2. Is there any significant difference between the developing educative teacher performance assessment teaching e-portfolio of EFL teachers' self-reflection in the in-service and pre-service teachers?

3. How do in-service and pre-service teachers perceive their experiences after completing the EDTPA teaching e-portfolio?

Methodology

It was assumed at the outset of this study that developing an edTPA teaching portfolio would enhance pre- and in-service teachers' self-reflection in a teacher preparation program in the Iranian EFL context. To investigate this assumption, the researchers agreed on a mixed method study which allowed the participants to write their own reflections upon a semi-structured interview, various issues pertaining to their teaching, learning, students, etc. Furthermore, in qualitative phase, data was gathered to elicit the respondents' assumptions and allowed them to express their beliefs and assumptions underlying the best teaching practice (Farrah, 2019). The research employed a mixed methods sequential explanatory design. A sequential explanatory design is one that allows the researcher to collect quantitative data over a period of time, along a continuum, with a follow-up collection of qualitative data.

Participants

The sample in this study consisted of 100 EFL pre-service and in-service teachers in the quantitative phase, who were selected into two groups of 50. Six active teachers from the overall sample volunteered for the qualitative data collection. They were interviewed about their reflection on the designed e-portfolio for one semester. They were aged 23-35, both male and female, from teacher preparation programs in different cities in Iran, and with an English educational background. All participants were selected non-randomly based on availability sampling (Farhady, 1995), that is, those

learners willing to participate in the study were selected. They developed an edTPA teaching e-portfolio during their student-teaching experiences on teachers' self-reflection, in a teacher preparation program in the Iranian EFL context. The participants' first language was Persian.

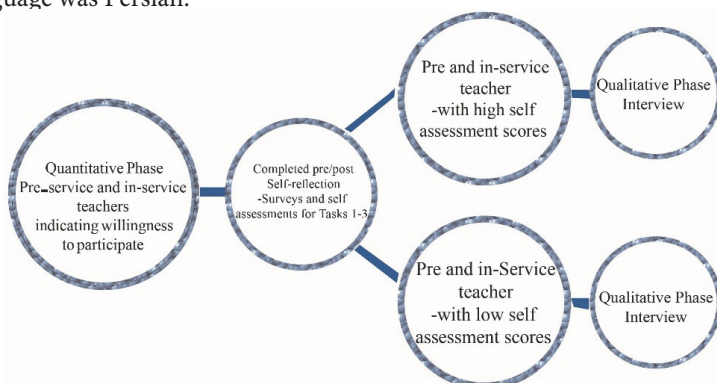


Figure 2. Population and Sampling

Instruments

Self-Reflection Survey: The English Language Teaching Reflective Inventory (ELTRI), a reflective teaching questionnaire consisting of 42 items, developed by Akbari, Behzadpoor, Davvand (2010), with six-component models of second language (L2) teacher reflection, such as practical, cognitive, meta-cognitive, affective, critical and moral reflection, was used to measure the participants' degree of reflectivity. The aim of the Self-reflection Survey was to investigate whether the dependent variable, pre-service and in-service teachers' self-reflection, changed over time after developing the edTPA teaching portfolio. Time was identified as the independent variable, and the edTPA teaching portfolio was identified as the intervention that was developed over time. The researchers used it to see how reflective those EFL teachers were before the project commenced. It was one of the most fundamental instruments used to identify the level of reflection that participants had before using e-portfolios. Hence, it helped to determine if the teachers' reflection was enhanced through using e-portfolios (Al-Qutaiti, 2011; El-Okda, 2009).

Self-assessment. Pre-service teachers used 15 edTPA rubrics to self-assess their planning (teachers learn and know about the students and institution's community), instruction (participants provide evidence that shows their ability to actively engage students in learning academic content or skills), and assessment (they analyze student learning by summarizing the results of the planned assessments and describing patterns of learning) by completing three edTPA tasks which represented 5 levels of unsatisfactory, emerging, satisfactory, accomplished, and highly accomplished for a beginning teacher (Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, 2020). It provides a comprehensive framework for assessing reflection in EFL student teachers' e-portfolios. This may be due to the rarity of real attempts to prescribe good frameworks for assessing teachers' reflections in general and the EFL teachers' reflections in particular.

Semi-structured Interview. The semi-structured interview questions were developed as a valuable instrument in the qualitative phase for follow-up questions with pre-service and in-service teachers to determine if the experience for developing edTPA as a teaching

e-portfolio affected their self-reflection (Ahmad, 2017). The interview process involved two stages: pre-interview, and post-interview stage. Before the start of the interview session, the researcher decided on the participants for a pilot of the test interview session and the interview structure to be used. This pilot test was carried out to validate the semi-structured interviews that would be used later when conducting the actual interview research. There is a limitation in this pilot test which involved a small number of participants to ensure that the research data collected was not saturated. Despite this, the study satisfied the requirement for validity and reliability in the qualitative method as it followed sequentially the pre-interview, during and post-interview protocol mentioned. The semi-structured interview questions were:

1. Explain your experiences when developing the edTPA teaching portfolio.
2. Talk about your experiences with planning, instruction, and assessment.
3. Reflect on your self-assessment.
4. Follow-up Questionnaire, to determine students' views, feedback and reactions to the reflective practices of their teachers in English classes Akbari, et al (2010).

Data Gathering and Procedure

The researchers applied the mixed method research design together with statistical analysis. In the qualitative phase the researchers described the experiences and teaching ideas of participants in genuine teaching accounts and conditions, as they voluntarily demonstrated their thoughts and ideas on their e-portfolios. Since the participants had e-portfolio accounts, the researchers arranged two groups on Skype. One for pre-service and in-service teachers who wanted to participate in quantitative research and the other for six participants in qualitative group for online interviews. The researchers explained how to use this program.

At first, teachers were given the opportunity to participate in the study by completing the online questionnaire to see their initial reflection before the commencement of the research. This was the quantitative phase of data collection. To understand the participant's reflection and experiences, the researchers gathered the EFL teachers' data by asking them to develop e-portfolios by doing three edTPA tasks throughout the study period, and then answer the interview questions posted on their e-portfolios at the end of the study. Throughout the development of the edTPA teaching e-portfolio, the pre- and in-service teachers self-assessed their edTPA tasks, using the official edTPA rubrics, after completing each edTPA task. Participants completed the Self-Reflection questionnaire at the end of research to determine their improvement. They completed the edTPA teaching portfolio's Task 1 commentary for planning, followed by the second task for instruction, and, in the third and last step, they completed edTPA teaching portfolio's commentary for assessment using the EDTPA official rubrics. After this stage, they submitted their edTPA teaching e-portfolios for official scoring. The researchers analyzed pre- and in-service teachers' responses to determine if there was a change in teachers' self-reflection and whether there was significant between pre- and in-service teachers (pre- to post-).

The researchers allowed participants a semester to complete the three tasks. They could see what was done throughout the study period as they had access to all participants' work. In the qualitative research the data was analyzed by thematic analysis. Thematic analysis is widely used in qualitative analytic method and is recognized for its flexibility (Farrah, 2019).

The levels of reflection on the challenges were checked during the semester. Six EFL teachers volunteered to participate in the interview. They reflected on their ideas for their teaching environment such as teaching techniques, methods, ideas, assessment, critical

incidents and the students. The researchers used the edTPA tasks rubric for assessing teaching diaries (Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, 2020) in order to assess and analyze the participants' work in terms of how reflective they were.

Results

The quality of the sets of scores was checked further before choosing the appropriate statistical techniques. This was necessary since if the assumptions on the basis of which statistical models were built were not met, the application of statistical formulae might have proved misleading.

Nevertheless, the application of parametric formulae was subject to several conditions, the most important of which was normality of the data. Consequently, normality of the results of the pre- and post-test of pre- and in-service teachers' self-reflection was subjected to both Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests before verifying the hypotheses proposed earlier. As the findings of normality of the data indicate, the sets of scores representing results of the pre-test and post-test of pre- and in-service teachers' self-reflection were not normally distributed because the respective asymptotic two-tailed levels of significance are larger than the standard .05 level. Thus, nonparametric formulae were employed in the analyses involving the results of the pre-test and post-test.

Table 1 shows an increase in the teachers' self-reflection since the mean of the posttest of two groups are slightly higher than that of the pretest. However, significance of this differences is to be statistically tested.

Table 1. Descriptive statistics of pretest and posttest of pre-service and in-service teachers' self-reflection

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
In-pre service Pretest	100	64.6500	8.87440	36.00	81.00
In-pre service posttest	100	1.5000	.50252	1.00	2.00

In order to answer the research question "To what extent does developing the edTPA affect pre- and in-service teachers' self-reflection in teacher preparation program in the Iranian EFL context?" and "Is there any significant difference between the developing educative teacher performance assessment of EFL teachers' self-reflection in the in-service and pre-service teachers?" the results of the reflectivity of teachers for pretest and posttest were compared. Consequently, the significance of the difference between the pre-test and post-test of two groups were checked with a Mann-Whitney test. The results are presented in table 2.

Table 2. Mann-Whitney test of pretest and posttest pre-service and in-service teachers' self-reflection

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest	Negative Ranks	50 ^a	49.03	2451.50
	Positive Ranks	0 ^b	51.97	2598.50
	Ties	0 ^c		
Posttest	Total	100		
	Negative Ranks	50	48.74	2437.00
	Positive Ranks	0	52.26	1613.00
	Ties	0		
	Total	100		

It is evident from Table 3 that the asymptotic two-sided level of significance of the related -samples Mann -Whitney test is smaller than the standard level of significance ($\alpha = .05$). This proves that the improvement observed in the performance of the teachers based on teaching portfolio on their reflection in teaching was statistically significant. Thus, developing edTPA had significant effects on pre-service teachers' self-reflection in teacher preparation program in the Iranian EFL context.

To answer the research question "How do pre-service and in-service teachers perceive their experience after completing the edTPA teaching e-portfolio on their self-reflection," an interview was conducted with six teachers in order to achieve detailed and specific views and opinions in terms of EFL teacher's reflective approach and experiences based on edTPA teaching e-portfolio tasks (planning, instruction, and assessment). The researchers analyzed the data gathered from online interviews.

In summary, a framework of assessing reflection achieving tasks is described and then the participants' e-portfolios are assessed accordingly. Moreover, the data gathered from the survey was analyzed quantitatively, to complement the qualitative dominating evidence. To give the whole picture of the six participants' experiences of the reflection enhancing tasks and e-portfolios the researchers supplied a descriptive qualitative approach.

The interview was open ended, conducted in a conversational style, and completed in one session. The participants were offered as much time as necessary to respond each question. All interviews were recorded and the interview time was expected to vary from 15 to 20 minutes. To analyze the qualitative data gained through interviews, all audio-recordings were transcribed and the answers were classified regarding three tasks of teaching portfolio and reflective constructs as practical factor, cognitive factor, meta-cognitive factor, and affective factor (Akbari, et al., 2010).

The results of interview analysis showed that, at first, teachers thought it was significant for their program to be offered an edTPA support course in the term prior to student teaching, to set them up for success. In their reflection they came to an understanding that it was not a troublesome process. They described their experiences with developing the edTPA teaching portfolio as having some challenges, too. In some ways, it made them think more and sometimes it stressed them out more than it helped. In addition, they agreed that the process of developing edTPA influenced their reflective practices. Furthermore, they believed that it is really useful for reflection on their teaching in regard to the reason for doing this, how do we help our students, and what exactly are we doing and why? Reflective practice also could support them in developing strategies and learning tasks which were useful for student's achievement and needs.

Pre-service teachers also referred to this process as being effective especially in terms of reflection by clarifying that it really made them think about "the reason that we teach in the way we teach" (Darling-Hammond, 2010). Another emerging result suggested that pre-service teachers perceived their relationships with cooperating teachers and students as they developed their edTPA teaching portfolio. They developed creative teaching strategies and learning tasks while considering their students' needs, interests, and developmental levels related to the affective aspect of reflection. Furthermore, the pre- to post- self-reflection results showed an increase in the teachers' confidence related to planning for students. Furthermore, task 1 (planning) helped them to know their students' prior knowledge and interest, and so help their students become engaged in the tasks that they planned.

As all pre-service teachers wanted to improve their teaching quality and achieve their teaching knowledge, they used different tasks and tools to reflect on their performances. In line with the practical aspect of reflection, pre-service teachers cooperated with their

colleagues to share their experiences of providing feedback and their expectations in developing teaching portfolios. Also, they observed their colleagues' classes for efficient practices and wrote up their experiences after every session. As a result, they reflected on their own action.

During developing edTPA teaching portfolio tasks, pre-service teachers also participated in different teaching workshops offered by their colleagues, and they shared some theoretical books related to teaching and learning issues that they declared to be effective and useful. This demonstrated the useful cognitive aspects of reflection.

In the instruction task, more than half of the teachers talked about their goals and the outcomes of their teaching by emphasizing their weak and strong points of teaching, and by reflecting on their behavior and attitudes throughout the teaching course. This could affect their teaching and learning strategies to improve teaching objectives and make them reflective thinkers. They became aware and eager to learn from their mistakes and prior experiences, which is what the meta-cognitive aspect of reflection strives for. All the reflection factors and edTPA teaching e-portfolio tasks of planning, instruction, and assessment are related to each other since they can increase reflectivity of pre-service teachers.

The findings of this study were consistent with previous research results. Some researchers in their studies mentioned that the participants see the reflection as what they did in their classroom without paying attention to the reasons, beliefs or how to apply reflective practice correctly (Cowan & Peacock, 2017; Farrell, 2018). Farrell and Yang (2019) view reflection as self-awareness rather than correcting mistakes. The results showed that teachers attained high level of reflections on their teaching. Also, motivating teachers through developing e-portfolios is really significant in helping them to become more reflective teachers. Some researchers suggested scaffolding reflection by using reflection framework for teachers to improve their teaching process (Hegarty, 2011; Hall, 2017).

Developing an e-portfolio by completing the three edTPA tasks is useful for EFL teachers to become more autonomous and self-directed and in the area of self-reflective learning and teaching in their practices and decisions. Enhancing self-reflection also generate learning. This study is an example about edTPA and developing e-portfolio and reflection for teachers and their professional improvement (Cowan & Peacock, 2017). Furthermore, e-portfolios advance engagement and motivation because the teachers are free to choose the artifacts and the timing of their reflection (Tosh, et al, 2005). One of the key points of this study is that the readers can find the descriptive reflection and edTPA's rubric, and learn how to implement it to reach a high level of self-reflection on their practices.

Researchers in many countries have begun to examine the usefulness and effectiveness of edTPAs for teacher performance assessment. They found correlation between candidate scores on the edTPA and their potential to enter the teaching profession (Goldhaber, Liddle & Theobald, 2013). They defined that the potential of edTPA to impact the quality of teaching of all candidates "likely depends on the ability of [teacher educator preparators] to create feedback loops that allow candidate performance on the edTPA to influence the training they provide" (p. 30).

Teacher performance assessments for practicing teachers, such as National Board certification, have been shown to improve formative assessment practices for certification candidates (Sato, Wei, & Darling-Hammond, 2008). In addition to experienced teacher performance assessment having a positive impact on teacher practices, teacher performance assessments for pre-service teachers such as PACT have been shown to positively impact growth in skills such as using assessment to modify lessons and

attending to content standards or outcomes (Whittaker & Nelson, 2013). Research on perceptions of the edTPA also indicates that teachers improved their practice in the areas of reflection, planning, and assessment (Bacon & Blachman, 2017).

Conclusion

In summary, the results of this study indicate that teacher educators can raise the reflectivity of teachers by developing edTPA teaching e-portfolio as a valuable tool for improving teaching practices, student learning and process of teaching. The result also provides insights that the Ministry of Education in Iran should apply using e-portfolios for its teachers and supervisors in order to access to each other's thoughts and practices easier for better teaching. Moreover, the use of e-portfolios for enhancing teachers' reflectivity should be seen as relevant as an assessment system in higher education, institutions, and learning environment as well as to collect experiences and reflect on teachers which leads to better teaching and learning.

The findings also suggest that teachers placed with cooperating teachers who have received edTPA e-portfolios can benefit from increased cooperating teacher knowledge about the edTPA tasks of planning, assessment, and instruction. Additionally, the findings have implications for EFL teachers in Iran. The results from this study will benefit teacher educators, stakeholders, and pre-service teachers. Teacher educators must collect evidence from pre-service teachers indicating their readiness to teach prior to being recommended for teacher licensure and teaching process (e.g., artifacts and reflections within the edTPA teaching portfolio) (Darling-Hammond, 2010). Teacher preparation programs across the country are faced with increasing pressure to adopt rigorous and high stakes performance-based assessments that provide data-based evidence that their teachers are prepared to instruct upon program completion. One of the limitations of this study was selecting teachers who participated in language institutes in Iran, not university teachers. The research was done in one semester of education, and however, with careful selecting participants, there may be a conflict with their personality, styles of teaching and so on.

References

- Abrami, H., & Barrett, P. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), online version.
- Ahmad, I. (2017). *Doing qualitative research for beginners: From theory to practice*. Partridge Press.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38 (2), 211-227.
- Al-Qutaiti, Y. (2011). Effect of using e-portfolios on EFL Omani teachers' reflections. (Master's thesis). Sultan Qaboos University.
- Babaei, M., & Abednia, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9) 1-26.
- Bacon, J., & Blachman, S. (2017). A disability studies in education analysis using student and faculty perspectives of the special education edTPA. In J. H. Carter & H. A. Lochte (Eds.), *Teacher performance assessment and accountability reforms: The impacts of edTPA on teaching and schools* (pp.157-176). New York: Palgrave MacMillan.
- Bird, T. (1990). The Schoolteacher's Portfolio: An essay of possibilities, In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, (2nd ed.), pp. 241-256. Newbury Port, CA: Sage.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). *The AERA panel on research and teacher education: Context and goals*. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 37-68). Mahwah: Erlbaum Associates publishers; American Educational Research Association.

- Cowan, J & Peacock, S. (2017). Integrating reflective activities in e-portfolios to support the development of abilities in self-managed experiential learning, *Reflective Practice*, 18(5), 655-672.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Retrieved from www.americanprogress.org
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *The Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-13.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- El-Okda, M. (2009). *Assessing reflection in EFL student teachers' e-portfolios*, ICET.
- Farhady, H. (1995). *Research methods in applied linguistics*. Tehran: Payame Noor University.
- Farrah, M. A. (2019). MA TEFL students' reflection on a practicum course: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 24(9), 2332-2350.
- Farrell, T. S. C. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. New York: Routledge.
- Farrell, T.S.C. & Kennedy, B. (2019). A reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey, *Reflective Practice*, 20(1), 1-12.
- Farrell, T.S.C. & Yang, D. (2019) Exploring an EAP Teacher's Beliefs and Practices in Teaching L2 Speaking: A Case Study. *RELC Journal* 2019, Vol. 50(1) pp104–117. DOI: 10.1177/0033688217730144
- Frunzeanu, M. (2014). Digital portfolios: Powerful tools for demonstrating teachers' professional development (Special issue). *Journal Plus Education*, 117–124.
- Garrett, N. (2011). An-e-portfolio design supporting ownership, social learning, and ease of use. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 187-202.
- Goldhaber, D., Liddle, S., Theobald, R. (2013). The gateway to the profession: evaluating teacher preparation programs based on student achievement. *Economics of Education Review*, 34, 29-44.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. New York, NY: Open University Press.
- Hegarty, B. (2011). *A framework to guide professional learning and reflective practice* (Unpublished PhD dissertation). Faculty of Education, University of Wollongong.
- Hall, L. (2017). Using blogs to support reflection in teacher education. *Literacy Research and Instruction*, 57(1), 26-43.
- Imafuku, R., Kataoka, R., Ogura, H., Suzuki, H., Enokida, M & Osakabe, K. (2018). What did first-year students experience during their inter professional education? A qualitative analysis of e-portfolios. *Journal of Inter professional Care*, 32(3), 358-366.
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan, J., & Whitney, A. E. (2014). Performance assessment of teaching: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 372 -374. <https://doi.org/10.1177/0022487114550475>
- Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing, first (ed)*. Springer.
- Lyons, N. (1998). Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 115-127.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains untold. *Educational Research* 47(1), 25-44.
- O'Rourke, K. (2016). An e-portfolio strategy to enhance student learning, assessment and staff professional development. *National Forum for the Enhancement and Learning in Higher Education*. 2(4), 208-217.
- Partovi, N., & Tafazoli, D. (2016). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-regulation, Self-resiliency, Gender and Teaching Experience. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 4, 7-25.
- Samaras, A.P & Fox, R. k. (2013). Capturing the process of critical reflective teaching practices through e-portfolios, *Professional Development in Education*, 39 (1), 23-41.
- Sato, M., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2008). Improving Teachers' Assessment Practices Through Professional Development: The Case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669–700. <https://doi.org/10.3102/0002831208316955>
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Simatele, M. (2015). Enhancing the portability of employability skills using e-portfolios. *Journal of Further and Higher Education*, 39(6), 862-874.
- Shulman, L. (1986). Assessment for teaching: An initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69(1), 38-44.
- Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity (SCALE) (2020). *Making good choices*. Retrieved from <http://edtpa.aacte.org>.
- Slepcevic-Zach, P., Stock, M. (2018). E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 19 (3), 291-307.
- Strudler, N., & Wetzal, K. (2012). Electronic portfolios in teacher education; Forging a middle ground. *Journal of Research on technology in Education*, 44(2), 161-173.
- Tosh, D., Light, T., Fleming, K., Haywood, J. & Haywood, J. (2005). Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3), Canadian Network for Innovation in Education. Retrieved November 11, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/43170/>.
- Wolf, K. (1994). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73(2), 129-136.
- Wolf, K. & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly* 25(1), 9-22.
- Yalcin Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: Exploring the nature of our EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, 20 (1), 111-124.
- Zahid, M, & Khanan, A, (2019). Effect of reflective teaching practices on the performance of prospective teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18 (1), 32-43.
- Zhang Y., Hawk S., Zhang X., & Zhao H. (2016). Chinese pre-service teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7, 573.
- Zhao, H, & Zhang, X. (2017) The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology* 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01264. Accessed November 2021 at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01264/full>

Survey of Indian Medical Students' Adaptation in Kazakhstan: Psychological, Sociocultural, and Academic Dimensions

Gulzhana Kuzembayeva¹, Zhumagul Maydangalieva², Bakit S. Kulbaeva³, Anara Urkunova⁴, Aigul Kupenova⁵

¹ K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan

E-mail: kuzembayeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-3683>

² Baishev University, Aktobe, Kazakhstan

E-mail: maydangalieva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-8880>

³ Baishev University, Aktobe, Kazakhstan

E-mail: kulbaeva_1972@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4538-1404>

⁴ West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan

E-mail: akj_2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8094-1649>

⁵ West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan

E-mail: aigulya.seitova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8587-6380>

DOI: 10.26907/esd.16.4.03

Submitted: 22 February 2021; Accepted: 2 June 2021

Abstract

This study investigated international students' adaptation experience in a higher education institution. A sociological survey was conducted among one hundred and seventy Indian students in their first and second year of medical studies at West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, the Republic of Kazakhstan. Against the background of many studies in this field, this topic is contextualized within the higher medical education system in the western region of Kazakhstan. The study helps to improve understanding of such phenomena as international students' dimensions of psychological, sociocultural, and academic adaptation. The differences in the various dimensions of adaptation from the gender perspective and the year of study were investigated. The impact of the adaptation level on the students' study achievements was assessed.

The study results demonstrated challenges in psychological adaptation in the first-year international students, which decreased over time. The differences in the psychological, sociocultural, and academic adaptability between girls and boys were not statistically significant. Second-year international students felt more emotionally comfortable and psychologically safe in the group, and this reflected their high grades GPA. Based on the findings, the authors propose recommendations on how to improve the international students' comfortableness in the Kazakhstani university setting.

Keywords: international students, psychological adaptation, sociocultural adaptation, academic adaptation, medical education.

Исследование адаптации индийских студентов-медиков в Казахстане: психологический, социокультурный и академический аспекты

Гульжана Кузембаева¹, Жумагуль Майдангалиева², Бакит С. Кульбаева³, Анара Уркунова⁴, Айгуль Купенова⁵

¹ *Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, Актобе, Казахстан*

E-mail: kuzembayeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-3683>

² *Баишев Университет, Актобе, Казахстан*

E-mail: maydangalieva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-8880>

³ *Баишев Университет, Актобе, Республика Казахстан*

E-mail: kulbaeva_1972@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4538-1404>

⁴ *Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, Актобе, Казахстан*

E-mail: akj_2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8094-1649>

⁵ *Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, Актобе, Казахстан*

E-mail: aigulya.seitova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8587-6380>

DOI: 10.26907/esd.16.4.03

Дата поступления: 22 февраля 2021; Дата принятия в печать: 2 июня 2021

Аннотация

Статья посвящена изучению адаптации иностранных студентов в высшем учебном заведении. Социологический опрос был проведен среди 170 индийских студентов, обучающихся на первом и втором курсах факультета общей медицины в Западно-Казахстанском медицинском университете имени Марата Оспанова, г. Актобе, Республика Казахстан. На фоне многих исследований в этой области данная тема контекстуализирована в системе высшего медицинского образования в западном регионе Казахстана. Исследование вносит ясность в различные аспекты адаптации иностранных студентов, а именно психологической, социокультурной и академической адаптации. Были исследованы различия в результатах исследования с точки зрения пола иностранных студентов и года их обучения. Оценивалось влияние уровня адаптации на академическую успеваемость студентов. Результаты исследования продемонстрировали у иностранных студентов первого курса значительные трудности в психологической адаптации, которые со временем уменьшались. Различия в психологической, социокультурной и академической адаптации девушек и юношей не были статистически значимыми. Иностранные студенты второго курса чувствовали себя в группе более эмоционально и психологически комфортно, и это повлияло на их высокие оценки. На основании полученных результатов могут быть предложены рекомендации по повышению качества жизни и обучения иностранных студентов в казахстанском университете.

Ключевые слова: иностранные студенты, социально-психологическая адаптация, социокультурная адаптация, педагогическая адаптация, медицинское образование.

Introduction

One of the priorities in the development of modern higher education in Kazakhstan is the expansion of international cooperation in the field of education and science (Abdiraimova et al., 2013). The accession of Kazakhstan to the Bologna Process in 2010 contributed to the involvement of many universities in the country in the international education space, promoted HEIs to international standards, and European ones in particular (Bischof, 2018). Enrollment of international students at the University is evidence of the country's authority, the international status of the University, and one of the ways to integrate into the global intellectual community.

Kazakhstani higher medical education is popular among the representatives of the Republic of India, and the number of Indian students at the medical universities of Kazakhstan grows every year. It is explained by lack of access to high-quality education in India as the demand for education in the country is not met by supply. As the Research Editor of WENR Trines states, having nearly the largest tertiary-age population in the world, the tertiary gross enrollment rate (GER) in India stands at only 25.8 percent, despite the opening of ever-more HEIs. Large and growing numbers of aspiring youth remain locked out of the higher education system (Trines, 2018). These factors force young Indian people willing to take higher education, especially in medicine to apply for Kazakhstani universities and higher education institutions of other countries. Thus, Indian students studying at the Kazakhstani university for a certain time become part of Kazakhstani society.

Yang, Zhang, & Sheldon in their research (Yang et al., 2017) state challenges for international students that are “brought by such experience as they leave their familiar world behind, and try to adjust to a new physical, cultural, and linguistic location (Smith & Khawaja, 2011). Due to difficulties in communication, lack of social support, and unsettling cultural differences, foreign students sometimes report a profound sense of isolation (Brislin & Yoshida, 1994), intense feelings of depression (Ying & Liese, 1991), and plummeting levels of subjective well-being (i.e. lower satisfaction, lower positive affect and also higher negative affect) (Chirkov et al., 2007). Moreover, some international students even suffer from the experience of “culture shock.” (Oberg, 1960: 177) first described culture shock as “precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse”. Recent literature described culture shock as maladaptive psychological reactions and mental disorders that occur in response to the transition from one cultural setting to another (Harvey & Park, 2012). Research has demonstrated that the experience of culture shock also negatively impacts international students’ psychological and sociocultural adaptation (Presbitero, 2016).

Adaptation of international students to local cultures is a necessary condition and a way of socialization. It allows them to actively join different elements of the social environment, and respond to dynamic changes in the external environment (Biyekenov, 2012: 36). An international student needs to get used to the new climate and living conditions, the new system of education, the new language of communication, the international character of the student body, and another culture.

In this respect, we propose that international students’ adjustment to the new environment may be meaningfully divided into three domains: psychological, sociocultural, and academic. Psychological adaptation refers to emotional comfortableness and psychological satisfaction (Ward & Kennedy, 1999: 660) of international students in a foreign setting. Sociocultural adaptation denotes the acquisition of “culturally appropriate skills and negotiating interactive aspects of the host environment” (Ward & Kennedy, 1999: 660). Unfamiliarity with the new academic system often generates

difficulties for international students (Lin & Yi, 1997). The new educational system, with a completely new design, new assessment methods, and having different demands lead international students to a variety of difficulties. Fulfilling the demands of new academic systems, international students face numerous challenges including assessment, course selection, understanding lectures, communication with teachers and home assignments, etc. (Hussain & Shen, 2019).

Due to the increasing population of young Indians among international medical students in Kazakhstan, it is important to investigate how they are adapted to the target culture, language, climate, setting, etc. In total, 294 foreign students from India study at West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe city, the Republic of Kazakhstan (WKMU): 50 students in the first year, 99 students in the second year, 92 students in the third year, 46 students in the fourth year, and 7 students in the fifth year. Of these, 44 are girls and 250 are boys. From our observations, foreign students represent a rather closed community with limited cultural contacts with the environment.

In this respect, this study was adopted to determine international students' state of adaptation among Indian students currently studying at WKMU. Three dimensions of international students' adaptation, i.e. psychological, sociocultural and academic adaptation will be considered in the study. We hypothesize that successful adaptation of international students results in their high GPA scores. Differences in adaptation between groups of girls and boys, first-year and second-year students, and impact of the state of adaptation on the overall study achievements were measured.

Methodology

A sociological survey was carried out between January and June 2019. The survey questionnaire was aimed at assessing the level of adaptability of international students on social, cultural, psychological, academic, and professional issues.

The study focused on the international students who arrived in Kazakhstan within the last year and a half, as the length of residence may also influence the adjustment difficulties (Hsiao-ping et al, 2015). Participants included 170 (142 males and 28 female) Indian students (mean age=20.0 years) studying at WKMU. The sample inclusion criteria were participants in their first and second years of medical studies. One hundred and seventy completed questionnaires were returned (a response rate of 89%). This was convenience sampling since all the returned questionnaires were included in the sample.

The participants completed a 19-item survey containing questions on various dimensions of adaptation. We consider three sub-dimensions of international students' adaptation: psychological, sociocultural, and academic adaptation. The development of the Adaptation Scale was inspired by the 101-item Rogers-Diamond methodology (1954), Ward and Kennedy's (1999) 41-item Sociocultural Adaptation Scale (SCAS), and Pascarella & Terenzini's study (1980). The Rogers-Diamond methodology (1954) is a personality questionnaire aimed at identifying the personality characteristics of the person being tested and the degree of socio-psychological adaptation. We modified integral indicators of the methodology to evaluate the level of students' socio-psychological adaptation (Items 1-6). The SCAS is a flexible instrument and can be easily modified according to the characteristics of the sample at the time (Ward & Kennedy, 1999: 662). Questionnaire statements 7 to 12 were extracted from the SCAS related to students' sociocultural adaptation. Statements 13 to 19 were selected from Pascarella and Terenzini's scale of academic adjustment of students.

A seven-point Likert scale was used to measure the students' adaptation levels. The survey data were used for identifying students' challenges and struggles in various dimensions of adaptation. Data analysis, descriptive statistics, and correlation statistics were used for the survey data. The reliability of the instrument was established using Cronbach's alpha in SPSS Statistics and was estimated on the total (n=167) sample.

Results

The research findings demonstrated that the International Students' Adaptation Scale is a reliable and valid measurement of sociocultural and academic adaptability in international Indian students at WKMU. The overall Cronbach Alpha coefficient for the 19 items was .874 (Table 1).

Table 1. Reliability Results of Dimensions of International Students' Adaptation

Item	Scale Mean if item deleted	Scale Variance if item deleted	SD if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's Alpha if item deleted
Q1	96.38922	207.5671	14.40719	0.368947	0.872555
Q2	96.04790	206.0217	14.35345	0.429693	0.870587
Q3	95.71856	213.5316	14.61272	0.214388	0.877278
Q4	95.71856	209.3519	14.46900	0.354316	0.872866
Q5	95.10180	211.3848	14.53908	0.303233	0.874309
Q6	96.51497	208.7767	14.44911	0.281241	0.876232
Q7	95.04790	203.4947	14.26516	0.569808	0.866691
Q8	95.67066	203.4185	14.26249	0.493874	0.868509
Q9	95.70060	204.9642	14.31657	0.402265	0.871613
Q10	95.46706	203.3986	14.26179	0.565144	0.866759
Q11	95.54491	204.6432	14.30536	0.453721	0.869802
Q12	95.21557	204.8038	14.31097	0.501683	0.868498
Q13	96.12575	202.1459	14.21780	0.480883	0.868841
Q14	96.22156	188.9150	13.74463	0.679547	0.860509
Q15	96.23952	194.0504	13.93020	0.562654	0.865649
Q16	96.08982	190.6207	13.80654	0.645360	0.862049
Q17	96.23952	191.7031	13.84569	0.558894	0.865996
Q18	96.19162	188.7298	13.73790	0.647343	0.861835
Q19	95.98802	190.5986	13.80575	0.637497	0.862366

(Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

The questionnaire consisted of three dimensions: psychological adaptation (items 1-6), sociocultural adaptation (items 7-12), and academic adaptation (items 13-19) (Table 2).

Table 2. Descriptive Analysis of Survey Responses

Items	M	SD
1. Emotional comfort	4.77	1.33
2. Psychological safety in a group	5.44	1.31
3. Self-esteem	5.10	1.30
4. Self-rating	5.43	1.25
5. Respect for others	6.04	1.25
6. Interest in others	4.63	1.52
7. I can follow the rules and regulations at the University	6.15	1.12
8. I can deal with the administration at the University	5.52	1.27
9. I can deal with people of higher status at the University	5.49	1.39
10. I understand what is required from me at the University	5.69	1.16
11. I can cope with academic work	5.64	1.28
12. I can express my ideas in class	5.96	1.17
13. I am satisfied with the extent of my intellectual development since enrolling in this University	5.07	1.38
14. I am satisfied with my academic experience at this University	4.94	1.71
15. Few of my courses this year have been intellectually stimulating	4.92	1.70
16. My academic experience has had a positive influence on my intellectual growth and interest in ideas	5.08	1.70
17. I am more likely to attend academic events now than I was before coming to this University	4.92	1.85
18. My interest in ideas and intellectual matters has increased since coming to this University	4.98	1.79
19. I have performed academically as well as I anticipated I would	5.17	1.72

(Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

Analysis of three dimensions of international students' adaptation showed the following results: psychological adaptation 5.2294 (mean for items 1-6), sociocultural adaptation 5.7343 (mean for items 7-12), and academic adaptation 5.0100 (mean for items 13-19). Thus, sociocultural adaptation showed a higher level (Table 3).

Table 3. Descriptive statistics of Adaptation Dimensions

Sum	N	Mean	Median	Min	Max	Lower quartile	Upper quartile	Std. Dev.
1-6	170	31.3765	32.0000	0.00	42.0000	29.00000	35.0000	5.41415
7-12	170	34.4059	35.0000	0.00	42.0000	32.00000	38.0000	5.37416
13-19	170	35.0706	37.0000	0.00	49.0000	32.00000	41.0000	9.58585
Total	170	100.8529	102.0000	0.00	133.0000	95.00000	111.0000	15.50059

(Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

Differences in international students' adaptation between groups of girls and boys were tested by Mann-Whitney U-test (Table 4). Results showed that there were no statistically significant differences in the parameters from groups 1 (girls, n=28) and 2 (boys, n=142).

Table 4. Correlation of Students Adaptation and Gender

Item	Sum rank - group 1 (girls)	Sum rank - group 2 (boys)	U	Z	p	Z	p	2-tailed
Q1	2211.500	12323.50	1805.500	-0.76461	0.444504	-0.79556	0.426288	0.445299
Q2	2121.000	12414.00	1715.000	-1.14482	0.252286	-1.18733	0.235099	0.253785
Q3	2107.000	12428.00	1701.000	-1.20363	0.228732	-1.25169	0.210682	0.230085
Q4	2195.000	12340.00	1789.000	-0.83393	0.404321	-0.86262	0.388348	0.406337
Q5	2237.000	12298.00	1831.000	-0.65748	0.510872	-0.70477	0.480953	0.512887
Q6	2015.500	12349.50	1637.500	-1.19714	0.231254	-1.22903	0.219062	0.231830
Q7	2369.000	12166.00	1963.000	-0.10293	0.918020	-0.11153	0.911195	0.918472
Q8	2410.500	12124.50	1971.500	0.06722	0.946408	0.06993	0.944249	0.945041
Q9	2567.000	11798.00	1787.000	0.78860	0.430347	0.81792	0.413406	0.432388
Q10	2671.000	11864.00	1711.000	1.16162	0.245390	1.22001	0.222464	0.246848
Q11	2281.500	12253.50	1875.500	-0.47053	0.637977	-0.49271	0.622219	0.638213
Q12	2333.500	12201.50	1927.500	-0.25207	0.800987	-0.26594	0.790285	0.800431
Q13	2071.000	12464.00	1665.000	-1.35487	0.175458	-1.39805	0.162100	0.176402
Q14	1979.000	12556.00	1573.000	-1.74138	0.081618	-1.80158	0.071613	0.081599
Q15	2194.000	12341.00	1788.000	-0.83813	0.401957	-0.86216	0.388602	0.403971
Q16	2358.500	12176.50	1952.500	-0.14704	0.883100	-0.15331	0.878155	0.882091
Q17	2205.500	12329.50	1799.500	-0.78982	0.429634	-0.80992	0.417986	0.430447
Q18	2327.500	12207.50	1921.500	-0.27728	0.781568	-0.28369	0.776650	0.781115
Q19	2191.500	12343.50	1785.500	-0.84863	0.396085	-0.87917	0.379308	0.396921

* Marked correlations are significant at $p < 0.05$

(Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

The Mann-Whitney U-test showed statistically significant differences (Table 5) in such parameters as year study (group 1 – first-year, n=90, and group 2 – second-year, n=80). Q1 and Q2 were statistically significant when compared to other parameters which were non-significant ($p < 0.05$).

Table 5. Correlation of Students Adaptation and Year of Study

Item	Sum rank - group 1	Sum rank - group 2	U	Z	p	Z	p
Q1	7004.000	7531.000	2909.000	-2.15571	0.031107	-2.24297	0.024900
Q2	6916.000	7619.000	2821.000	-2.43044	0.015081	-2.52069	0.011713
Q3	7324.500	7210.500	3229.500	-1.15512	0.248041	-1.20125	0.229656
Q4	7562.500	6972.500	3467.500	-0.41210	0.680268	-0.42627	0.669909
Q5	7594.500	6940.500	3499.500	-0.31220	0.754892	-0.33465	0.737889
Q6	7297.000	7068.000	3202.000	-1.11068	0.266705	-1.14027	0.254174
Q7	7785.000	6750.000	3510.000	0.27941	0.779927	0.30277	0.762066
Q8	7740.000	6795.000	3555.000	0.13893	0.889508	0.14453	0.885080
Q9	8139.000	6226.000	3066.000	1.53920	0.123756	1.59642	0.110395
Q10	8054.000	6481.000	3241.000	1.11922	0.263047	1.17547	0.239806
Q11	7268.000	7267.000	3173.000	-1.33151	0.183021	-1.39427	0.163236
Q12	7813.500	6721.500	3481.500	0.36839	0.712582	0.38866	0.697526
Q13	7162.000	7373.000	3067.000	-1.66244	0.096426	-1.71541	0.086270
Q14	7373.000	7162.000	3278.000	-1.00371	0.315520	-1.03840	0.299083
Q15	7485.500	7049.500	3390.500	-0.65249	0.514087	-0.67119	0.502099
Q16	7982.000	6553.000	3313.000	0.89444	0.371087	0.93256	0.351046
Q17	8092.500	6442.500	3202.500	1.23942	0.215193	1.27096	0.203743
Q18	7569.500	6965.500	3474.500	-0.39024	0.696356	-0.39927	0.689697
Q19	7549.500	6985.500	3454.500	-0.45268	0.650777	-0.46897	0.639089

* Marked correlations are significant at $p < 0.05$
 (Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

Spearman's Rank Correlation was used to test for the possible relationship between the level of students' adaptation to the university and their study achievements (GPA scores). Research results demonstrated a statistically significant relationship between the second-year international students' adaptation level and GPA scores (Table 6).

Table 6. Relation of Students' Adaptation to GPA Scores According to Years of Study

Variables	Year of study	N	Spearman r	t(N-2)	P
Total Sum & GPA	1	90	-0.053611	-0.503643	0.615771
Total Sum & GPA	2	80	0.308880	2.868205	0.005308

* Marked correlations are significant at $p < 0.05$
 (Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

Within three dimensions of adaptation – psychological adaptation, sociocultural adaptation, and academic adaptation, the latter was related to high GPA scores of international students of the second year of study (Table 7).

Table 7. Relation of Students' Adaptation Dimensions to GPA Scores

Variables	Year of study	N	Spearman r	t(N-2)	P
Psychological adaptation & GPA	1	90	0.036817	0.34561	0.730460
Sociocultural adaptation & GPA	1	90	0.037415	0.35123	0.726255
Academic adaptation & GPA	1	90	-0.133952	-1.26801	0.208140
Psychological adaptation & GPA	2	80	0.147554	1.317582	0.191501
Sociocultural adaptation & GPA	2	80	0.160033	1.431825	0.156189
Academic adaptation & GPA	2	80	0.221834	2.009245	0.047970

* Marked correlations are significant at $p < 0.05$

(Source: authors' elaboration based on statistical analysis)

Discussion

This study is among the first to explore international students' adaptation from the perspective of three dimensions of adaptation: psychological, sociocultural, and academic adaptation. Of the three dimensions, sociocultural adaptation scored the highest in the international students at WKMU showing their ability to demonstrate culturally appropriate skills and negotiate interactive aspects of the host environment (Ward & Kennedy, 1999). These results contradict the claims of Yang et al. (2017) that international students struggle to adjust to a new location as they leave a familiar background; Ying & Liese (1991), Oberg (1960), and Brislin & Yoshida (1994) that students feel depressed and isolated due to difficulties in communication and unsettling cultural differences. The study results on academic adaptation which was scored the lowest compared to other dimensions agree with previous research (Lin & Yi, 1997; Hussain & Shen, 2019). The main reasons for this finding might be related to unfamiliarity with the new academic system, a completely new design, new assessment methods, understanding lectures and methods of teaching, and/or communication with teachers, and home assignments.

The study sheds light on gender perspectives in international students' adaptation to a university setting, which has not been the subject of previous research in this field. The results indicate that there were no differences in international students' adaptation between girls and boys. From the perspective of the year of study, the data showed that psychological safety in the group and emotional comfort of the international students were higher during the second year.

We aimed to study the influences of three dimensions of international students' adaptation on their study achievements' growth (GPA scores) over the first two-year period of the university. Thus, the relationship between international students' adaptation level which was in general higher than average, and their grades was not noticed in the first-year students. Contrary to the hypothesized association of students' adaptation and grades, their GPA scores remained low despite the normal level of adaptation dimensions. Based on the model comparison, it was discovered that international students' academic adaptation significantly and positively influenced students' study achievement over some time. These findings are in line with the studies of Syroid (2009), Merkulova (2010), Kaidalova & Cherkashina (2014), Danhui et al. (2018).

Some limitations of this study should be noted. Our conclusions are based on self-assessment of international students from the same medical university and therefore, the results may be biased (overestimation and/or underestimation). However, comparison

with objective results as students' study achievements results (GPA score) helps to confirm our findings.

The study results offer implications for instructors and university administrative staff to help international students gain academic success. For a better adaptation to a foreign university reality, we suggest that the host institution should engage international students in the university social life and various academic activities which make international students easily adjust to the new environment and gain academic success in their field.

Conclusion

The results of the study demonstrate that Indian international students at the West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University face challenges at different levels. The focus of the study was on three dimensions of international students' adaptation: psychological, sociocultural, and academic adaptation; gender differences in adaptation; and impact of adaptation on the students' study achievements results (GPA score).

The findings show that challenges in psychological adaptation are the greatest upon entering a new culture and decrease predictably over time. There were no statistically significant differences in the psychological, sociocultural, and academic adaptability between girls and boys.

But the relationship between the academic adaptation and international students' academic achievements was noticed in two issues. In the second year of their studies, international students felt more emotionally comfortable and psychologically safe in the group and this reflected their high grades GPA.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest regarding the publication of this paper.

Ethics

All the research procedures met the ethical guidelines of the West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University and were approved by the Local Ethical Committee of the University. The data gathered and used in this study are available and can be accessed via email to kuzembayeva@mail.ru

Acknowledgement

This study was funded by the "West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University" NJSC, the Republic of Kazakhstan (No. 0119 RKI 0253).

References

- Abdiraimova, G., Duisenova, S. & Shayakhmetov, S. (2013). Reforming of System of the Higher Education in Kazakhstan (Based on Results of Sociological Research). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. **82**, 397-403.
- Bischof, L. (2018). Effects of the Bologna Process on Quality Assurance Regimes in the Post-Soviet Space: Isomorphism and Path Dependencies in Moldova, Russia, and Kazakhstan", *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, 77-93.
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. **31**(2), 199-222.

- Danhui, Zh., Yiran, C., Yuan, Zh., Mengfei, C., & Hongyun L. (2018). The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. *Frontiers in Psychology*, *9*:2356.
- Harvey, N., & Park, T. (2012). Cultures and nursing. In (2nd Australian ed.). A. Berman, S. Snyder, T. Levett-Jones, T. Dwyer, M. Hales, N. Harvey, Y. Luxford, L. Moxham, T. Park, B. Parker, K. Reid-Searl, & D. Stanley (Vol. Eds.), *Fundamentals of nursing concepts, process and practice*, vol. *1*, 357-376.
- Hsiao-ping, W., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International Student's Challenge and Adjustment to College. *Education Research International*, ID 202753, <http://dx.doi.org/10.1155/2015/202753>
- Hussain, M., & Shen, H. (2019). A Study on Academic Adaptation of International Students in China. *Higher Education Studies*, *9*(4), 80.
- Kaidalova, L.G., & Cherkashina Zh.V. (2014). *Adaptation of foreign students to studies at HEIs*. Kharkiv, NFaU, 48 p.
- Lin, J.C.G., & Yi, J.K. (1997). Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. *College Student Journal*, *31*, 473-479.
- Merkulova, T.A. (2010). Adaptation of foreign students to studies at the universities of culture and arts. *Journal of MSUCA*, *4*(36), 184-186.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, vol. *7*, 177-182.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, *51*(1), 60-75.
- Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. *53*, 28-38.
- Rogers, C.R., & Diamond, R.F. (1954). *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, R.A., & Khawaja, N.G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. *35*(6), 699-713.
- Syroid, A.S. (2009). *Academic adaptation of foreign students to the system of Belarus non-linguistic university*. New technologies in teaching Russian as a foreign language, 224-226.
- Trines, S. (2018). Education in India. *World Education News and Reviews*. Retrieved from <https://wenr.wes.org/2018/09/education-in-india>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, *23*(4), 659-677.
- Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K.M. (2017). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction, *International Journal of Intercultural Relations*, vol. *63*, 95-104.
- Ying, Y.W., & Liese, L.H. (1991). Emotional well-being of Taiwan students in the US: An examination of pre-to post-arrival differential. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. *15*(3), 345-366.

Students' Mathematics Achievements: A Comparison between Pre- and Post-COVID-19 Pandemic

Daniel Doz

University of Primorska, Koper, Slovenia

E-mail: doz_daniel@yahoo.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6942-6937>

DOI: 10.26907/esd.16.4.04

Submitted: 22 March 2021; Accepted: 18 October 2021

Abstract

The COVID-19 pandemic represented a shift from face-to-face to online and distance learning. Teaching methods and assessing strategies changed, as well as grading standards. The focus of this paper is to address the differences between pre- and post-COVID-19 pandemic mathematics grades and, in particular, to investigate the possible differences between mid-term and end-term grades in Italy. To this end, 231 Italian middle and high school students' grades were analysed. Using the Wilcoxon rank test (a non-parametric statistical test) the results showed a statistically significant difference in pre- and post-COVID-19 quarantine grades. End-of-year grades were higher than those before the COVID-19 confinement. Furthermore, the results indicated that more than half of the students in the sample achieved a higher grade at the end of the school year. Gender differences in mathematics grades were examined, since the literature about gender gap in mathematics achievement is not coherent about whether boys outperform girls or vice versa. Statistically significant differences at the end of the first semester were reported, in favour of female students although gender differences were not detected at the end of the school year. The findings suggest that greater caution should be paid in interpreting students' grades pre- and post-COVID-19 confinement, since it cannot be excluded that such students' achievements are inflated. Excessively high students' grades that do not represent their actual knowledge and competencies could give educators and legislators misleading and even false information about the quality of distance learning and students' knowledge.

Keywords: mathematics, COVID-19, evaluation and assessment, distance education.

Достижения учеников в области математики: сравнительный анализ показателей в период до и после пандемии COVID-19

Даниэль Доз

Приморский университет, Копер, Словения

E-mail: doz_daniel@yahoo.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6942-6937>

DOI: 10.26907/esd.16.4.04

Дата поступления: 22 марта 2021; Дата принятия в печать: 18 октября 2021

Аннотация

Пандемия COVID-19 способствовала переходу от очного образования к онлайн и дистанционному образованию. Изменения произошли не только в методах преподавания, но и в стратегиях и стандартах оценивания. Исследование нацелено на сравнение оценок по математике, полученных учащимися в период до и после пандемии COVID-19, и, в частности, на изучение различий в промежуточных и итоговых оценках учащихся Италии. Для достижения постав-

ленной цели был проведен анализ успеваемости 231 ученика средних и старших классов школ Италии. Результаты, полученные с помощью Т-критерия Вилкоксона (непараметрического статистического теста), свидетельствуют о статистически значимой разнице в оценках, полученных в период до и после локдауна, вызванного COVID-19. Полученные в конце года итоговые оценки оказались выше, чем оценки в период до локдауна. Кроме того, согласно полученным результатам, более половины учащихся из выборки по окончании учебного года также получили более высокий балл. В ходе исследования изучались гендерные отличия в успеваемости по математике. В научной литературе, посвященной данной тематике, до сих пор не существует единого мнения о том, существует ли гендерное преимущество мальчиков над девочками в изучении математики или наоборот. По итогам первого семестра были получены статистически значимые различия, согласно которым школьницы превосходили школьников. При этом в конце учебного года гендерных различий обнаружено не было. Полученные результаты свидетельствуют о том, что при анализе оценок учащихся, полученных ими до и во время локдауна во время пандемии COVID-19, следует проявлять особую осторожность, поскольку нельзя исключать вероятность завышения успеваемости учащихся. Завышенные оценки, не отражающие реальные знания и компетенции студентов, могут ввести преподавателей и работодателей в заблуждение, так как могут содержать ложную информацию о качестве знаний выпускников.

Ключевые слова: математика, COVID-19, анализ и оценивание, дистанционное обучение.

Introduction

The COVID-19 pandemic has had an important impact on both teaching and learning. The emergence of COVID-19 meant a transition from face-to-face to online teaching (Brown, 2020; Daniel, 2020; Gilles & Britton, 2020; Zhao et al., 2020; Sahu, 2020; Istenič, 2021a, 2021b). As far as mathematics education is concerned, current studies in the field highlighted that mathematics lessons are less formal and, hence, could improve students' learning by creating a more relaxed learning environment (Mulenga & Marbán, 2020).

The transition from face-to-face to online learning has also changed the way teachers have to assess their students. Tests and examinations have been suspended by several institutions (Daniel, 2020) and new assessment methods have been used (see Rahim, 2020; Tuah & Naing, 2021). Shifting from face-to-face lessons to online or distance learning led teachers to assess students through open-book exams, assignments, and portfolios (Khan & Jawaid, 2020; Tuah & Naing, 2021). Consequently, differences in students' grades are expected (Schramm et al., 2021). For instance, Gonzalez and colleagues (2020) found that the COVID-19 confinement had some positive effects on students' performance. They compared students' grades in the year 2019/2020 with two control groups in the previous two years, finding that students after the pandemic had better results than those control group students had in the years before the confinement. The authors argued that higher scores are expected due to the COVID-19 confinement. However, they attributed these differences both to the new learning methodology and the new assessment processes.

Similarly, García Peñalvo and colleagues (2021) conducted a longitudinal study in which one area investigated the trend in college students' final grades. They considered the generation from the 2019/2020 academic year and the previous three academic years as control group. The researchers found a statistically significant increase in students' achievements after the pandemic, thus indicating that after the pandemic students tend to have higher grades than before it. Similar conclusions were drawn by Pócsová and colleagues (2021), who compared students' achievements from the academic year 2019/2020 and 2020/2021 with those from previous years. The results show that distance learning had a significant impact on the improvement of grades in the students' evaluations. They found that while more students passed the final exams in the academic year 2020/2021, distance education did not affect excellent students.

Moreover, greater caution needs to be taken while interpreting students' achievements, since cheating represents a threat to the validity and reliability of students' grades. Some authors highlighted the problem of cheating as one of the issues of online assessment (Khan & Jawaid, 2020; Nguyen et al., 2020; Bilen & Matros, 2021; Gamage et al., 2020) and specific programs are used to detect cheating during online tests (Lee et al., 2020). Hence, the problem should be examined by comparing students' grades before and after the COVID-19 quarantine (Basilaia & Kvavadze, 2020), since unreliable students' grades harm the whole educational system. In particular, excessively high and inflated grades are believed to give educators, students, families, and policymakers false and unreliable information (Felda, 2018). Whether is this the case with students' grades after the COVID-19 isolation, greater caution in interpreting students' grades should be taken. Students might get a false feeling that they mastered the covered material, despite lacking formal knowledge (Chowdhury, 2018; Butcher et al., 2014).

At present, the effects of distance learning on students' grades in Italy have not yet been investigated. Hence, addressing such question is important for two reasons: firstly, that it could provide a clearer understanding of the real achievement/understanding of the subject, and secondly, the comparison of students' grades before and after the COVID-19 isolation (Basilaia & Kvavadze, 2020) could provide an additional method to detect grade inflation and raise questions about the reliability of teachers' grades at the end of the quarantine. This, in turn, could shed some light on student's false expectations about their own knowledge and achievements.

Another important issue which relates to academic achievements pre- and post-quarantine periods, is the gender gap (Istenič, 2021a). For instance, Elzainy and colleagues (2020) found an increase in the mean of students' grades in female students in both face-to-face and online learning environments. However, the aspect of gender gap, especially in mathematics, has not been thoroughly investigated by international literature which has focused primarily on gender gap in mathematics under normal circumstances.

Various research studies have shown that there is a significant gender difference in grades. The literature, however, is not homogeneous, since some studies highlighted that boys have higher grades than girls (Ross et al., 2012; Weis et al., 2013), while others state the opposite (O'Dea et al., 2018; Devine et al., 2012; Hyde et al., 1990). Some researchers claim that gender differences in mathematics achievements might be the consequence of gender stereotypes in mathematics, which state that mathematics is more a male domain (Alan et al., 2018; Tsui, 2007; Cvencek et al., 2011). In addition, some researchers did not find any gender difference in math achievement (Else-Quest et al., 2010; Hyde et al., 2008; Penner & Paret, 2008). Hence the question about whether the isolation period helped reduce gender differences in mathematics achievement has no empirical or theoretical answer, and so this research attempts to provide a preliminary answer to this question.

In this paper, we address the question whether students' mathematics grades changed significantly before and after distance learning. We conducted a study involving 231 students with the aim of investigating whether there are any differences in students' mathematics grades before and after the pandemic. We argue that significantly higher students' grades at the end of the quarantine period could provide evidence of grade inflation and cheating, hence making students' mathematics grades unreliable. The question about whether there are gender differences in mathematics grades before and after distance learning is also considered, since distance learning could represent either a possible solution to normalize grades among genders, or an issue for students of a specific gender.

The Italian context and objectives of the study

Due to the spread of the COVID-19 disease in Italy, the Government decided to close all schools at the end of February 2020 (DPCM, 2020; MIUR, 2020a; MIUR, 2020b). The Government suggested that educators adopt distance learning methods in order to guarantee an almost regular and “normal” continuation of the learning activities for students. Teachers were invited to use different online platforms and apps for synchronous and asynchronous teaching, and a virtual contact with students was suggested: teachers were asked not to send only homework and material to students, but also to interact with them, providing explanations and important feedback information (MIUR, 2020b).

Moreover, the Italian Ministry of Education invited teachers to adopt new grading standards, which needed to be approved by the Class councils and based on new criteria (MIUR, 2020a). In particular, for secondary education (that is, middle and high schools), the Ministry stressed that teachers had to continue their regular assessment and grading procedures, using, as usual, grades from 1 to 10, where 6 is the first passing grade, 10 represents excellence and grades lower than 6 are failing grades (MIUR, 2018). Furthermore, students who did not have the possibility of being assessed, due to technical or other verified issues, such as unstable internet connection or lack of technological tools, were nevertheless evaluated by the council of all teachers teaching in that class, to determine whether or not they should pass (MIUR, 2020a).

The Italian Ministry of Education stressed the importance of developing new grading standards and assessment methods (DPCM, 2020; MIUR, 2020a). However, little is known about the distribution of grades in Italy before and after the COVID-19 health emergency. In particular, it has been shown that in other countries students' grades increased after the coronavirus confinement (Gonzalez et al., 2020). However, there were several questions about the validity and the reliability of students' grades after the COVID-19 pandemic (Khan & Jawaid, 2020; Nguyen et al., 2020). Basilaia and Kvavadze (2020) suggested that students' achievements should be compared before and after the isolation due to the spread of the coronavirus in order to get a clearer picture about the quality of students' learning. Following this idea, this paper addresses a similar question, namely whether students' mathematics grades increased during the period of the COVID-19 confinement from February 2020 to June 2020.

Since the problem has not yet been studied extensively, gender differences in mathematics grades before and after the coronavirus confinement are also included. The research also aimed to verify, whether students' achievements at the end of the first semester correlated to those at the end of the second semester. The aim of the research was to investigate students' mathematics grades before and after the COVID-19 quarantine in Italian schools. In particular, we wanted to answer the following research questions:

- RQ1: Is there any difference in mathematics grades at the end of the first semester and at the end of the school year, i.e., before and after the coronavirus health emergency?
- RQ2: Is there any difference in grades between males and females?
- RQ3: Are students' grade at the end of the first and second semester correlated?
- RQ4: Which grades did students get at the end of the school year?

Methods

Methodology

A non-experimental quantitative cross-sectional research method was used. The nature of the research is descriptive. Descriptive and inferential statistical methods were used.

Sample

The simple random sample consisted in 231 Italian students who attend a middle or high school with Slovene as language of instruction in North-Eastern Italy. There were 121 (52.4%) male and 110 (47.6%) female students. The average age of the participants was $M=15.9$ ($SD=1.49$; $min=13$; $max=23$). There were 16 (6.9%) middle school students, 51 (22.1%) 1st year high school students, 73 (31.6%) 2nd year high school students, 55 (23.8%) 3rd year high school students, 24 (10.4%) 4th year high school students and 12 (5.2%) last year of high school students.

Procedure and data analysis

In order to answer our research question, we examined both the students' mathematics grades in their January's report card, and in their June's report card. After obtaining students' (or their parents', if the students were minors) signed informed consent and the school principals' approval, we collected the students' grades in mathematics at the end of the first and second semester directly from the schools' official registers, avoiding self-reported data, which permitted us to obtain valid and reliable data. Despite all students' grades in Italy being public data (MIUR, 2021), we nevertheless asked students (or their parents) for a written informed consent, in order to follow ethical standards (cf. Cooper & Coetzee, 2020). We collected data about students' gender and mathematics grades at the end of the first and second semester. Data was anonymized using a coding scheme, such that anonymity and objectiveness were assured in every step of the research. The collected data were accessible only to the researcher (OECD, 2021).

The gathered data was analysed using the *Jamovi* statistical software. Firstly, descriptographical data was analysed using descriptive statistical methods. Secondly, inferential statistical methods were used. In particular, the assumptions of normality and equality of variances were checked using the Kolmogorov-Smirnov test and the Levene's test respectively. A non-parametric Mann-Whitney U test and the Wilcoxon signed rank tests were used to answer the RQ1 and RQ2. In order to answer RQ3, the Spearman's ρ correlation coefficient was used. Furthermore, descriptive statistical methods were used to answer RQ4.

Results

Firstly, we investigated possible differences in mathematics grades at the end of the first semester and at the end of the second semester. The mean students' grade in mathematics at the end of the first semester was $M=7.61$ ($SD=1.47$; $min=3$; $max=10$; $Mdn=8$). The absolute and relative frequencies are presented in Table 1. The Kolmogorov-Smirnov test showed a violation of the assumption of normality ($KS=.120$; $p=.003$), while the Levene's test for the equality of variances showed that there is no violation of such assumption ($F(1,229)=1.39$; $p=.239$).

The average students' mathematics grade at the end of the school year, i.e., in June, was $M=8.14$ ($SD=1.37$; $min=4$; $max=10$; $Mdn=8$). Final mathematics grades were not normally distributed ($KS=.162$; $p<.001$), with equal variances ($F(1,229)=3.86$; $p=.051$).

Table 1. Frequencies of students' mathematics grades.

Grade	First semester		Second semester	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
3	1	0.4	0	0
4	2	0.9	1	0.4
5	16	6.9	5	2.2
6	38	16.5	26	11.3
7	44	19.0	44	19.0
8	47	20.3	60	26.0
9	49	21.2	69	29.9
10	21	9.1	39	16.9

Comparing the students' mean grades at the end of the first semester (i.e., in January) with those at the end of the second semester (i.e., in June), a difference of .528 ($SE=.068$) might be observed and the statistical significance of this difference was tested. Due to the violation of the assumption of normality ($KS=.191$; $p<.001$), the differences between first semester's and second semester's grades were checked using the non-parametric Wilcoxon signed rank. The test results indicate a statistically significant difference between the grades at the end of the first semester and those at the end of the school year ($W=9156$; $p<.001$). The results showed that grades at the end of the school year are statistically higher than those at the end of the first semester.

Our second aim was to investigate possible grade differences between genders. At the end of the first semester, males had the mean grade $M=7.98$ ($SD=1.42$; $min=5$; $max=10$), while females had an average of $M=8.31$ ($SD=1.29$; $min=4$; $max=10$). At the end of the second semester, i.e., at the end of the school year, boys' mathematics grade was on average $M=7.45$ ($SD=1.49$; $min=4$; $max=10$), while for girl it was $M=7.79$ ($SD=1.43$; $min=3$; $max=10$). Due to the violation of the assumption of normality, the non-parametric Mann-Whitney U test was used to check the differences between men and women for the grade at the end of the first semester and second semester. Firstly, the test showed a statistical significance ($U=5698$; $p=.054$) at the end of the semester, indicating that girls tend to have higher mathematics grades than boys. Secondly, the non-parametric Mann-Whitney U test showed no statistically significant differences in mathematics grades between boys and girls ($U=5753$; $p=.069$) at the end of the second semester, which indicates that boys and girls had similar final grades for mathematics.

Furthermore, we found that the differences in mathematics grades before and after quarantine are statistically significant both for males ($W=2679$; $p<.001$) and females ($W=1957$; $p<.001$). In particular, both boys and girls had final grades that are statistically higher than grades in their first report cards.

Our third aim was to verify whether there was a correlation between the students' grades at the end of the first and second semester. Using the Spearman's ρ correlation coefficient, we found a positive and statistically significant correlation ($\rho=.750$; $p<.001$), indicating that students with higher grades at the end of the first semester also had higher grades at the end of the second semester.

Our last aim was to understand the students' grades at the end of the second semester. In order to verify the distribution of grades at the end of the first semester and at the end of the school year, a contingency table was constructed (see Table 2). At the end of the first semester, there were 19 students (8.2%) with a grade lower than 6, i.e., with a failing grade. At the end of the school year, 4 students (1.7%) had an insufficient grade. In particular, the only student with the grade "3" at the end of the first semester got a "7"

at the end of the second semester. Furthermore, the number of excellent students rose from 21 (9.1%) to 39 (16.9%). In particular, among the 49 students with a “9” at the end of the first semester, 19 (38.8%) got an excellent grade at the end of the school year. Overall, 31 students (13.4%) got in their final report card a grade lower than at the end of the first semester, 81 students (35.1%) got the same grade, while 119 (51.5%) students got a higher grade at the end of the second semester.

Table 2. Comparing grades at the end of first semester with those at the end of the second semester.

January	June							
	4	5	6	7	8	9	10	Total
3	0	0	0	1	0	0	0	1
4	1	0	0	1	0	0	0	2
5	0	3	7	5	1	0	0	16
6	0	1	10	14	10	3	0	38
7	0	0	6	12	16	10	0	44
8	0	1	3	9	15	29	3	60
9	0	0	0	2	5	23	19	49
10	0	0	0	0	0	4	17	21
Total	1	5	26	44	47	69	39	231

Discussion

The COVID-19 pandemic had a significant impact on education worldwide (Brown, 2020; Daniel, 2020; Gilles & Britton, 2020). In respect to students’ grades, higher grades after the coronavirus confinement are expected (Gonzalez et al., 2020), not only because students might feel more comfortable at their homes (Mulenga & Marbán, 2020), but also because some of them might cheat during online tests and assessments (Khan & Jawaid, 2020; Nguyen et al., 2020; Bilen & Matros, 2021; Gamage et al., 2020). In this paper, we addressed the question as to whether there are significant differences in mathematics grades before and after the confinement in the school year 2019/2020. Other research questions investigated in depth the phenomenon of grade distribution in Italy before and after the COVID-19 confinement, including if there are differences in mathematics grades between genders, whether there was a correlation between grades at the end of the first and second semester, and the grades students obtained.

With our first research question, we aimed to verify whether there are statistically significant differences between students’ mathematics grades before and after the quarantine. In order to verify the reliability of students’ math grades at the end of the school year, we considered the suggestions made by Basilaia and Kavadze (2020). The findings indicate that there is a statistically significant differences between grades pre- and post-quarantine. In particular, students at the end of the second semester had higher math grades.

We found that our results are in agreement with the claims of several researchers (Gonzalez et al., 2020; García Peñalvo et al., 2021; Pócsová et al., 2021), who found statistically significant improvements in students’ grades before and after the COVID-19 confinement. Such improvement could be the result of students’ being more relaxed and at the comfort of their homes (Mulenga & Marbán, 2020), an overall improvement of the teaching and learning methods (Gonzalez et al., 2020), but also because of cheating during online assessments (Khan & Jawaid, 2020; Nguyen et al., 2020; Lee et al., 2020;

Bilen & Matros, 2021; Gamage et al., 2020). Dealing with the question, whether there is evidence of grade inflation before and after the COVID-19 distance learning isolation, is important for different reasons.

Firstly, mathematics grades should express the students' real competencies and abilities, and are used by educators to improve their teaching methods and students to modify their learning strategies (Felda, 2018). Unreal and distorted information about students' knowledge could give legislators and teachers false information about the quality of the instruction (Chowdhury, 2018; Felda, 2018; Butcher et al., 2014). Moreover, inflated grades could consequently lead educators and legislators to provide insufficient help and resources for those students who fail to master the national programs, since their grades do not represent the real knowledge and competencies.

Secondly, statistically significant differences between grades in the first and second report cards might indicate that students cheated. Gonzalez and colleagues (2020) showed that students' grades increased in the last year. However, they do not exclude the possibility that students cheated. Other researchers hypothesized (Fuller et al., 2020) and found (Bilen & Matros, 2021; Balderas & Caballero-Hernández, 2020) that some students have cheated during online assignments and tests. Hence, higher grades are expected (Gonzalez et al., 2020), but they are not completely reliable (Tuah & Naing, 2021; Elsalem et al., 2021).

Thirdly, unreliable and excessively high (inflated) grades could create an unfair environment, which would give college entrance staff false information about students' knowledge. Furthermore, it could lead universities to invest more time, energy and resources to adequately prepare their future students. McManus and colleagues (2020) report the example of the United Kingdom abolishing all A-levels, GCSE and SQA assessments for summer 2020. Such examinations were replaced by calculated grades: teachers were asked to estimate the grades students would attain. Universities in the UK relied on the students' achievements on such exams in order to select their future students. In such case, inflated grades could lead to unfair opportunities for students, since they could not be assessed objectively.

This last scenario is only partially relevant to Italy, as university admission does not rely solely on student achievement. On the other hand, there are some faculties that consider students' grades as part of their entrance requirements. Thus, excessively high and inflated students' grades could lead to an unfair selection. Similarly, where employers rely on students' final achievements, high school grades that are based on unrealistic achievements might lead to unfair job opportunities.

Our second research question regarded possible differences in mathematics grades between boys and girls. In the international literature there is no consistent answer to this question. Some researchers found that girls tend to have higher school grades than boys (O'Dea et al., 2018; Devine et al., 2012; Hyde et al., 1990); other researchers found the contrary, i.e., that boys tend to have higher school grades in mathematics (Ross et al., 2012; Weis et al., 2013). Furthermore, some studies found little or no gender differences in mathematics achievements (Else-Quest et al., 2010; Hyde et al., 2008; Penner & Paret, 2008).

Our research considered students' mathematics grades as they appear in their report cards. At the end of the first semester, girls tended to have higher grades in mathematics than boys, however at the end of the school year, differences between genders were not statistically significant. Thus, our findings partially support results from previous research in respect of the students' grades at the end of the first semester (e.g., O'Dea et al., 2018; Devine et al., 2012; Hyde et al., 1990), but not at the end of the school year (e.g., Else-Quest et al., 2010; Hyde et al., 2008; Penner & Paret, 2008). Hence, the presented phenomenon

cannot be fully understood by solely considering previous research studies. Additional studies are needed. In particular, the question as to whether distance learning could help to equalize students' achievements in mathematics and reduce gender gap in mathematics (see also Armah et al., 2020), especially due to gender stereotypes in mathematics (Stoet & Geary, 2012), needs to be considered in future research studies.

With our third research question, we aimed to verify whether there was a correlation between students' grades at the end of the first semester and at the end of the semester. We found a strong positive and statistically significant correlation between the two grades. This means that students with higher grades at the end of the first semester also had higher grades at the end of the second semester.

We analysed the grades obtained by comparing the grade distribution at the end of the first semester and those at the end of the school year. Our findings suggest that more than half of the students had a higher grade in mathematics at the end of the school year, while little more than 13% of the students received a lower grade in their final report card. Also, the number of excellent students rose and those of underachieving students diminished. If, however, grades at the end of the second semester were inflated or obtained through cheating, educators would not only struggle with unobjective grades that do not represent students' real knowledge and competencies, but students would also be deprived of the extra help they would have received during the summer through support lessons, which were provided by the schools (MIUR, 2020c).

Limitations and future research

The present work is not without limitations. The aims of the research were to understand the phenomenon of grade distribution before and after quarantine, and hence no other variables that could influence students' grades were considered. In particular, the questions about whether students cheated during the COVID-19 distance learning assessment, or whether teachers inflated students' grades, remain unanswered by the present research. Furthermore, students' motivation, their satisfaction with the new teaching methods and effort during the COVID-19 could be further investigated. Further analysis is required, for a clearer picture about the phenomenon described.

Nevertheless, this paper provides some preliminary insight about the distribution of math grades before and after the pandemic in Italy. In particular the students' grades being higher in the second semester, requires greater caution in interpreting students' achievements. Finding that students' mathematics grades are higher during the pandemic than they were before it, we argue that it represents a possible evidence of grade inflation, where students receive incomplete or even false information about their actual knowledge and competencies. Legislators and educators should thus interpret students' achievements with additional attention. Moreover, we found that there are no statistically significant differences in mathematics grades between genders after the pandemic. Additional research is required to fully understand, whether distance learning could help to reduce the gender gap in mathematics, thus leading to a decrease in gender stereotypes.

Future research is needed, in order to fully understand the scenario depicted and to evaluate the influence that variables, such as motivation, students' satisfaction with the teachers' methods, anxiety and other factors, may have on students' achievements during distance learning.

Statement on conflict of interest

The Author declares that there is no conflict of interest.

References

- Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (2018). Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement. *Review of Economics and Statistics*, 100(5), 876-890. <https://doi.org/10.26300/3w06-kw30>.
- Armah, S. E., Akayuure, P., & Armah, R. B. (2020). A Comparative Study of Male and Female Distance Learners' Mathematics Achievement. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 2(1), ep21001. <https://doi.org/10.30935/conmaths/9288>.
- Balderas, A., & Caballero -Hernández, J. A. (2020, October). Analysis of Learning Records to Detect Student Cheating on Online Exams: Case Study during COVID -19 Pandemic. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 752-757). <https://doi.org/10.1145/3434780.3436662>.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>.
- Bilen, E., & Matros, A. (2021). Online cheating amid COVID-19. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 182, 196-211. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.004>.
- Brown, S. (2020). Teaching Science Methods Online During COVID-19. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 24(3), 14-18.
- Butcher, K. F., McEwan, P. J., & Weerapana, A. (2014). The effects of an anti-grade- inflation policy at Wellesley College. *Journal of Economic Perspectives*, 28(3), 189-204. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.28.3.189>.
- Chowdhury, F. (2018). Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 86-92. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n6p86>.
- Cooper, A. K. & Coetzee, S. (2020). On the Ethics of Using Publicly-Available Data. In: Hattings M., Matthee M., Smuts H., Pappas, I., Dwivedi Y. K., Mäntymäki M. (eds.) *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology*. 13 E 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol. 12067. Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_14.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math -gender stereotypes in elementary school children. *Child development*, 82(3), 766-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and brain functions*, 8(1), 33. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-8-33>.
- DPCM (2020). Accessed December 11, 2020 at: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/23/20A01228/sg>
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.jamsu.2021.01.054>.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(1), 103-127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>.
- Elzainy, A., El Sadik, A., & Al Abdulmonem, W. (2020). Experience of e-learning and online assessment during the COVID -19 pandemic at the College of Medicine, Qassim University. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(6), 456-462. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.09.005>.

- Felda, D. (2018). Preverjanje matematičnega znanja. *Journal of Elementary Education*, 11(2), 175-188. <http://dx.doi.org/10.18690/rei.11.2.175-188.2018>.
- Fuller, R., Joynes, V., Cooper, J., Boursicot, K., & Roberts, T. (2020). Could COVID-19 be our 'There is no alternative' (TINA) opportunity to enhance assessment?. *Medical teacher*, 42(7), 781-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1779206>.
- Gamage, K. A., Silva, E. K. D., & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301. <https://doi.org/10.3390/educsci10110301>.
- García Peñalvo, F. J., García Holgado, A., Vázquez Ingelmo, A., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). Planning, Communication and Active Methodologies : Online Assessment of the Software Engineering Subject during the COVID-19 Crisis. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 41-66. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.27689>.
- Gilles, B., & Britton, S. (2020). Moving Online : Creating a Relevant Learning Experience for Preservice Teachers in the Time of COVID-19. *Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 24(3), 19-28.
- Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.139>.
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321(5888), 494-495. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1160364>.
- Istenič, A. (2021a). Shifting to digital during COVID-19: are teachers empowered to give voice to students? *Educational Technology Research and Development*, 69, 43-46. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09956-9>.
- Istenič, A. (2021 b). Online learning under COVID -19: re-examining the prominence of video-based and text-based feedback . *Educational Technology Research and Development*, 1-5. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs11423-021-09955-w>.
- Khan, R. A., & Jawaid, M. (2020). Technology enhanced assessment (TEA) in COVID 19 Pandemic . *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID 19-S4), S108. <https://dx.doi.org/10.12669%2Fpjms.36.COVID19-S4.2795>.
- Lee, J., Kim, R. J., Park, S. Y., & Henning, M. A. (2020). Using technologies to prevent cheating in remote assessments during the COVID-19 pandemic. *Journal of dental education*, 1-3. <https://doi.org/10.1002/jdd.12350>.
- McManus, I. C., Woolf, K., Harrison, D., Tiffin, P. A., Paton, L. W., Cheung, K. Y. F., & Smith, D. T. (2020). Calculated grades, predicted grades, forecasted grades and actual A-level grades : Reliability, correlations and predictive validity in medical school applicants, undergraduates, and postgraduates in a time of COVID-19. *medRxiv*. <http://dx.doi.org/10.1101/2020.06.02.20116830>.
- MIUR (2018). Accessed March 3, 2021 at: [https://www.miur.gov.it/valutazione MIUR \(2020 a\). Accessed December 11, 2020 at :documents/20182/2467413/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti.0000011.16-05-2020.pdf/5bb159fa-1a35-fd30-02e4-6726901979ad?t=1589631914392](https://www.miur.gov.it/valutazione MIUR (2020 a). Accessed December 11, 2020 at :documents/20182/2467413/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti.0000011.16-05-2020.pdf/5bb159fa-1a35-fd30-02e4-6726901979ad?t=1589631914392)
- MIUR (2020 b). Accessed February 17, 2021 at: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

MIUR (2020 c). Accessed February 27, 2021 at: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/OM+VALUTAZIONE+FINALE+ALUNNI+A.S.+19-20+RECUPERO+APPRENDIMENTI+.0000011.16-05-2020.pdf/c665ee9e-1752-c808-ce67-9f3e3c02ef7e?version=1.0&t=1589784478152>

MIUR (2021). Accessed August 5, 2021 at: <https://www.miur.gov.it/privacy-tra-i-banchi-di-scuola>

Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>.

Nguyen, J. G., Keuseman, K. J., & Humston, J. J. (2020). Minimize Online Cheating for Online Assessments During COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3429-3435. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00790>.

O'Dea, R. E., Lagisz, M., Jennions, M. D., & Nakagawa, S. (2018). Gender differences in individual variation in academic grades fail to fit expected patterns for STEM. *Nature communications*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-06292-0>.

OECD (2021). Retrieved from: <https://www.oecd.org/digital/digital-government/goot-practice-principles-for-data-ethics-in-the-public-sector.htm> (5th August 2021).

Penner, A. M., & Paret, M. (2008). Gender differences in mathematics achievement : Exploring the early grades and the extremes. *Social Science Research*, 37(1), 239-253. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.06.012>.

Pócsová, J., Mojžišová, A., Takáč, M., & Klein, D. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Teaching Mathematics and Students' Knowledge, Skills, and Grades. *Education Sciences*, 11(5), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci11050225>.

Rahim, A. F. A. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Education in Medicine Journal*, 12(3), 59-68. <https://doi.org/10.21315/eimj2020.12.2.6>.

Ross, J. A., Scott, G., & Bruce, C. D. (2012). The gender confidence gap in fractions knowledge : Gender differences in student belief-achievement relationships. *School Science and Mathematics*, 112(5), 278-288. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00144.x>.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://dx.doi.org/10.7759%2Fcurereus.7541>.

Schramm, H., Rubin, I., & Schramm, N. (2021). Covid-19 and high school grades: An early case study. *Significance*, 18(2), 6. <https://doi.org/10.1111/1740-9713.01500>.

Stoet, G., & Geary, D. C. (2012). Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement?. *Review of General psychology*, 16(1), 93-102. <https://doi.org/10.1037%2Fa0026617>.

Tsui, M. (2007). Gender and mathematics achievement in China and the United States. *Gender Issues*, 24(3), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12147-007-9044-2>.

Tuah, N. A. A., & Naing, L. (2021). Is online assessment in higher education institutions during COVID-19 pandemic reliable?. *Siriraj Medical Journal*, 73(1), 61-68. <https://doi.org/10.33192/Smj.2021.09>.

Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442>.

Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., ... & Wu, J. L. (2020). The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1-9 During the COVID-19 Pandemic. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e925591-1. <https://dx.doi.org/10.12659%2FM5M.925591>.

EFL Teachers' Perceptions of Implementing Critical Thinking in Teaching Reading: Focus on the Possible Hindrances

Fatemeh Khonamri¹, Monireh Mosleh Amirdehi², Martina Pavlikova³, Hedviga Tkacova⁴

¹ *University of Mazandaran, Mazandaran Province, Babolsar, Iran*

E-mail: fkhonamri@umz.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6833-5347>

² *University of Mazandaran, Mazandaran Province, Babolsar, Iran*

E-mail: monireh.mosleh@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4378-2423>

³ *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovak Republic*

E-mail: mpavlikova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-3320>

(Corresponding author)

⁴ *Catholic University in Ruzomberok, Ruzomberok, Slovak Republic*

E-mail: hedviga.tkacova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3062-2284>

DOI: 10.26907/esd.16.4.05

Submitted: 7 December 2020; Accepted: 2 August 2021

Abstract

The study explores Iranian English teachers' perceptions of the importance of critical thinking skills and the extent to which they practice their beliefs in real classroom setting. As a secondary purpose, the study discovered the possible hindrances in the way of implementing critical thinking in reading classes. Using a sequential mixed-methods design, data were collected through survey questionnaire, interviews and class observations from 4 universities and several English language institutes. Fifty participants took part in the study. A questionnaire with 16 closed-ended and two open-ended questions was utilized to collect data about the teachers' beliefs. For the next phase of the study, one teacher from among 10 teachers who showed strong beliefs was conveniently selected for class observation and interview. The results of one sample T-test and independent sample T-test indicated that teachers believed critical thinking was important and that there was not any significant difference between male and female regarding critical thinking. Qualitative analysis of the data showed that despite the teachers' strong beliefs about the importance of critical thinking, they did not implement it much in their classroom practices. The hindrances as well as the implications of the study are fully explained in the paper.

Keywords: critical thinking, hindrances, qualitative analysis, perception, reading course.

Восприятие учителями критического мышления и работа с ним в процессе обучения чтению

Фатеме Хонамри¹, Монире Мосле Амирдехи², Мартина Павликова³, Хедвига Ткакова⁴

¹ Университет Мазандарана, провинция Мазандаран, Бабольсар, Иран

E-mail: fkhonamri@umz.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6833-5347>

² Университет Мазандарана, провинция Мазандаран, Бабольсар, Иран

E-mail: monireh.mosleh@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4378-2423>

³ Университет Константина Философа в Нитре, Нитра, Словацкая Республика

E-mail: mpavlikova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-3320>

(Автор для корреспонденции)

⁴ Католический университет в Ружомбероке, Ружомберок, Словацкая Республика

E-mail: hedwiga.tkacova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3062-2284>

DOI: 10.26907/esd.16.4.05

Дата поступления: 7 декабря 2020; Дата принятия в печать: 2 августа 2021

Аннотация

В настоящем исследовании изучается восприятие иранскими учителями важности критического мышления и то, как их убеждения отражаются на практической деятельности; кроме того, исследование направлено на выявление возможных препятствий в формировании критического мышления на уроках чтения. Данные были собраны путем анкетирования, собеседований и аудиторных наблюдений в 4 университетах и нескольких институтах английского языка. В исследовании приняли участие 50 человек. Анкета с шестнадцатью закрытыми и двумя открытыми вопросами использовалась для сбора данных об убеждениях учителей. На следующем этапе один из 10 учителей, показавших наиболее значительные результаты, был выбран для наблюдения в классе и собеседования. Результаты одного выборочного Т-теста и независимого выборочного Т-теста показали, что учителя считали критическое мышление важным и что в отношении к критическому мышлению значительной разницы между мужчинами и женщинами нет. Качественный анализ данных показал, что, несмотря на твердое убеждение учителей в необходимости критического мышления, они недостаточно использовали его в своей практике. В заключение дан анализ препятствий и последствий, сопровождающих данный процесс.

Ключевые слова: критическое мышление, убеждения учителя, восприятие учителя, препятствия, курс чтения.

Introduction

Critical thinking and teacher's beliefs have been discussed and investigated by numerous researchers and in different areas of study. Belief is an “unobservable cognitive dimension” (Borg, 2003, p. 81) of teaching and learning; similar dimensions are thinking, knowledge, perception, cognition. Teacher's belief has been receiving increasing attention during the last few decades in the field of teacher education (Nuthall, 2004; Calderhead, 1996; Pajares, 1992).

Teacher education has gone through different stages due to the shifts in general trends of teaching and learning languages. As pointed out by some researchers including Borg (2006), during the 1960s the focus was on teachers' observable behaviour because of the impact of behaviourism at that time. Thus, learning was considered as the product of those effective teaching behaviours. Consequently, programs and courses for training teachers focussed on those effective teaching behaviours that were believed to lead to successful learning. However, later in the 1970s, this view was questioned for ignoring the relationship between thought and actions, and it came to be realized that teachers' thought would affect the way they behave in the classroom. Some teachers did not always follow what they were trained for, even after teacher training courses.

The concept of belief has become a common characteristic of inquiries by mainstream researchers (Borg, 2001, 2003, 2006; Freeman, 2002; Pajares, 1992) in language teaching and learning for the past decades. It is a mental state that guides individuals' thinking processes and their activities and it also has a significant effect on individual's behaviours, classroom practices, and instructional choices. Therefore, attention to the beliefs of individuals, particularly to the teacher's, should be a focus of educational researchers.

A large number of definitions are suggested by numerous professional researchers. Freeman (2002, p. 1) introduces belief as "hidden side" of individuals' mental lives. According to Borg (2003), what teachers "think, know, believe and do" refers to their beliefs.

Another definition of the term is "understanding, propositions, and premises" which are known to be true about the world around us (Richardson, 1996, p. 103). Beliefs can change over time because of the different contexts an individual faces, for instance, the experiences that a person gains can promote and change the kind of that person's beliefs. Pajares (1992), drawing from Nespor (1987) expresses the view that beliefs are far more effective in specifying how people create and organize tasks and issues and in fact they can predict behaviours strongly. Outside the classroom, teachers' behaviours are affected by their beliefs while during the class time, beliefs are affected by their behaviours. In another section, Pajares (1992), drawing from Rokeach (1968), contends that individuals are not able or willing to state their true beliefs and it is difficult to observe or measure the beliefs. Instead, it is necessary to infer their underlying beliefs, from "what people say, intend, and do." Moreover, Pajares (1992) describes that revealing teacher's beliefs is a necessary factor to promote teacher's development and practices in teaching.

In recent years, educational researchers (Allen, 2013; Basturkmen, 2012; Borg, 1999, 2003; Brown & Conney, 1982; Calderhead, 1996; Larenas et al., 2015; Pajares, 1992) have concentrated on the role of teacher's beliefs in the educational systems all over the world.

As cited above, teachers' beliefs affect their behaviours, classroom practices and instructional choices. In other words, behaviours affect teacher's beliefs outside the classroom and vice versa. Their beliefs have a great impact on their behaviours inside the classroom. In teacher training, teachers' success and behaviours in the classroom contexts are affected by their beliefs. Although various definitions exist for teacher's beliefs, in general it expresses an internally "conscious or unconscious" state of mind (Borg, 2001, p. 186).

On the other hand, today we live in a fast-paced world which is changing rapidly and these changes are leading to situations which are complicated and subject to development that happen in the context of all modern globalization processes (Ennis, 2011; 2018). In order to deal with these changes, individuals require the capabilities and qualifications to act effectively. One of the competencies identified decades ago, was being able to think critically. Critical thinking (CT) is a questioning state of mind which is able to criticize

more than the simplistic features of a situation or context. Critical thinking could lead to worthwhile changes in an individual's daily life that affect their action, beliefs, and thought (Ennis, 2011).

In general, a critical thinker attempts to ask appropriate questions, seek relevant information, reason out in an organized way, make comprehensive conclusions, reflect on the information, and assess the creditability of information and so on. It is a mode of thinking in which the thinker controls his/her thinking processes and attempts to improve the quality of thinking, furthermore, critical thinking ability is a core academic skill which has a key position in the educational system.

Critical thinking ability and teacher's beliefs are two key variables in the present study which are investigated together with various constructs examined by many researchers. These include: critical thinking ability and reading strategies (Mohammadi et al., 2012), EFL learners meta cognitive strategies and their critical thinking (Weda, 2016; 2018), the relationship of CT and meta cognitive strategies, the role of metacognitive skills in developing CT (Magno, 2010), study of CT and meta cognitive awareness in students (Kathiravelu et al., 2004), measuring CT skills (Ennis, 1985), the nature of CT (Ennis, 2011), and assessing the effectiveness of CT instruction (Halpern, 2001). Additionally, teacher's beliefs are investigated along with numerous topics by several researchers such as teacher's beliefs in teaching grammar (Borg, 1999), teacher cognition in teaching grammar, (Borg, 2003), teacher beliefs and technology integration (Kim et al., 2013), teachers' beliefs and educational research (Pajares, 1992), the role of beliefs in the practice of teaching (Nespor, 1987), and links between teacher's beliefs and practices and research on reading (Kuzborska, 2011).

Moreover, as Shell (2001) stated, individuals meet with some hindrances and difficulties while implementing CT instructions. In a classroom context, a teacher should sufficiently be aware of the barriers concerning the implementation of CT and seeking techniques and strategies in order to overcome those barriers. The result would be the development of methods, approaches and techniques which can be beneficial and practical for both teachers and learners to promote their instructional skills. Several studies in the literature have investigated the inter-relationship between teacher's beliefs and various variables (Shell, 2001).

Some barriers have been recognized to the implementation of what teachers believe. For instance, according to Fani (2011), "lack of proper assessment, vague conceptualization of CT, lack of organized sequence in teaching CT, the threatening nature of CT practice and lack of teacher training" (p. 1) are some common barriers in CT implementation. Shell (2001) also has referred to lack of time, size of the class, learner's features, and lack of knowledge and other factors and as some barriers toward implementation of CT.

Despite the numerous studies in each of these areas, there is paucity of research on teachers' beliefs towards the importance of CT in reading classes and the possible hindrances to its implementation. Prompted by these facts, the present study is intended to investigate teacher's beliefs regarding CT ability in teaching reading, with a focus on possible hindrances to the implementation of CT.

Review of the Literature

The Notion of Beliefs and Its Origin

For the past four decades, behaviour was the prominent factor in teaching and teacher education. The teacher should be trained how to behave in a classroom context that leads to success. This was a simplistic approach towards language teaching, and generated several view and research. Borg (1999) noted that a sole focus on teachers' behaviours had been

in question in 1970 and shortly thereafter (in 1975) investigation started into “belief” in teacher education. Views changed and feelings and ideas become more prominent. Allen (2013) notes that investigations on the beliefs of second and foreign language teachers started to appear in the mid-1990s. It should be noted that in addition to the teacher's behaviour, their ideas, preferences, perceptions, expectations, their personal strategies and so on are significant and should be discussed.

Teachers' beliefs or perceptions have a significant role in second language learning. They refer wholly to what they think, know, believe and do. Borg (2003, p.1) states that teacher's belief refers to “an unobservable cognitive dimension of teaching.” Teacher's belief plays a major role in their lives, and their actions and decision-making are also affected by their beliefs. However, Borg (2003) and some other researchers believe that there are some “situational constraints” that hinder teacher in putting their beliefs into practice (Basturkmen, 2012, p. 284). Allen (2013) also stated that learner's needs, contradictory beliefs, time constraints, assigned curriculum and some other elements can stimulate teachers to develop classroom instructions in a way that is not totally in agreement with their beliefs.

Belief can be held “consciously” or “unconsciously”, it can also act as a guidance for one's thinking processes and actions during classroom instruction (Borg, 2001).

Teacher's Belief

In recent years, the research into the role that belief and teacher's beliefs play in second or foreign language learning has increased considerably and teachers' belief has been investigated by many researchers in different areas. A substantial body of literature on teachers' beliefs exists, both, in education in general (e.g., Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Richardson, 1994; 1996) and in language teaching in particular (e.g., Borg, 2003, 2006; Freeman, 2002).

Sources of confusion about the concept of beliefs are investigated by some researchers (Pajares, 1992; Zacharias, 2003). Additionally, teachers' stated beliefs and practices were studied by Basturkmen (2012) and the links between teachers' beliefs and practices by Kuzborska (2011). Considerable attention has been given to teachers' beliefs in respect to teaching grammar (Borg, 1999), teacher cognition in teaching grammar (Borg, 2003), teacher beliefs regarding the instruction of English grammar (Underwood, 2012), and teacher beliefs and technology integration (Kim et al., 2013). Research has also been conducted on in-service teachers' beliefs toward teaching methodologies (Farmanlu & Abdolmanafi-Rokni, 2014), and pre-service teachers' evolving beliefs about and perceptions of themselves (Ng et al., 2010).

It is evident that teacher's beliefs are an important construct to study, and that they play a significant role in how they teach in their classes (Kuzborska, 2011; Basturkmen, 2012). Furthermore, these areas of research have received considerable attention, while little attention has been paid to the role and perception of teacher's beliefs regarding CT ability, especially in an EFL context.

The Notion of Critical Thinking and Its Origin

Over the last few decades, a vast number of definitions have been offered for the term “critical thinking”. According to Ennis (2011) critical thinking is the ability to think clearly and logically. Critical thinking is one of the new models in recent years in education systems to help the improvement of this system. CT ability is regarded as a core academic skill which is paid less attention. In other words, researchers believe that CT is a construct which is accepted in theory but not implemented in practice. It is a mode of thinking in which the thinker controls his/her thinking processes and attempts

to improve the quality of thinking. According to Wallace (2003, p.27), “critical readers are able and willing to critique not just the micro features of a text,” but also “search for hidden assumptions, notice various facets and evaluate what is most significant” (Barnet & Bedua, 2011, p. 3). Teaching students to think critically can influence and improve their daily activities. The concept of critical thinking has been about for many years and has been identified as a significant educational purpose. It is a concept which was introduced by Socrates, who offered “deep questioning and analysis of concepts as main concepts” (Bagheri & Nowrozi, 2015, p. 43).

Ennis has contributed to the mainstream definitions and interpretations of CT (1985, 2011). He recognized that CT consists of three important components: “problem-solving process, reasoning process and decision-making process” (Ennis, 1985, cited in Runpagaporn, 2007, p. 42).

In another definition by Paul, Willson and Binker (1995) CT was identified as a systematic and goal-oriented pattern of thought. They argued that CT is a considerably “systematic process” that promotes awareness thinking process, and reasoning (Rumpagaporn, 2007, p. 43).

In general, a critical thinker attempts to ask appropriate questions, seeks relevant information, reasons in an organized way, makes comprehensive conclusions, reflects on the information, and assesses the creditability of information and so on.

Hindrances to the Implementation of Critical Thinking

Although most teachers probably accept that critical thinking is necessary in education systems and is a requirement for improvement, teaching and applying CT strategies does not seem to be an easy task. There are various obstacles in achieving this aim.

Aliakbari & Sadeghdaghighi (2013) investigated teachers’ belief of the barriers in implementing CT. They examined 100 English educators with different degrees and concluded from respondents’ reports that the highest barrier was related to students’ characteristics. The second was self-efficacy while lack of knowledge was the third highest barrier. Moreover, a large number of participants reported that CT was not a necessary element for student’s success and it is not the primary goal of their teaching.

Fani (2011) identified a number of barriers to CT implementation including: lack of proper assessment, vague conceptualization of CT, lack of organized sequence in teaching CT, threatening nature of CT practice and lack of teacher training. She set out some strategies to overcome those barriers such as assessing CT, specific teacher training courses, infusion approach, continued practice, using critical challenges, encouraging a positive attitude toward CT, and considering different levels of CT.

In a similar vein, Kowalczyk, Hackworth & Case-Smith (2012) conducted a study of 692 program directors in Radiologic science. The results of responses from 317 sample participants revealed that CT is an essential factor in course curricula and students should be encouraged in this process. This study mentioned some key barriers including lack of time, lack of knowledge, insufficient motivation, were identified as the reasons for the lack of implementing CT in classroom.

Shell (2001) revealed that among nursing faculty the most important perceived obstacles to CT strategies were student’s characteristics, lack of time and content coverage. Kowalczyk, Hackworth & Case-Smith (2012) examined radiation science educators’ perceptions of barriers to the implementation of CT. They concluded that educators regard CT skills as a key element for students’ improvement and identified some barriers in CT implementation including: content coverage, time constraint, and support from administration.

CT ability was investigated in numerous areas of educational research (Choy & Cheah, 2009; Torff, 2006), but in the Iranian context there seems to be lack of research into teachers' beliefs regarding CT ability. To some extent, teacher' enactment and implementation in enhancing and promoting strong critical reading has been ignored, while teachers' beliefs regarding CT in reading comprehension has been poorly investigated. Teachers are certainly incapable of promoting critical thinking if their perception of such skill is inept.

Despite widespread studies investigating the relationship between teacher's beliefs and other constructs such as grammar instruction, technology integration, also the relationship between CT and other variables such as metacognitive strategies, metacognitive awareness, there are few studies which consider both teacher's beliefs and CT in teaching reading in Iranian educational context and focusing on the barriers to CT implementation. In this light, the following research questions were posed:

1. What are teachers' perceptions towards critical thinking ability?
2. What factors hinder teachers to promote critical thinking ability in reading comprehension courses?

Methodology

Research Design

A sequential mixed-method design was used to address these research questions. A quantitative design was used. A questionnaire including some closed as well as open-ended questions were administered to English teachers in universities and English language institutions to discover their beliefs about CT. This also focused on the possible barriers to the implementation of CT reading classes. To triangulate the data collection process, class observation and face-to-face semi-structured interviews were conducted to collect qualitative research data which was interpreted to get the final results. The purpose of conducting interviews and observations was to establish whether teachers who have reportedly believed in CT, implement it in their reading instruction.

Participants

A sample of 50 English teachers from university and other institutions in Mazandaran province, Iran was conveniently selected to conduct a survey. Among these universities were the Islamic Azad University of Qaemshahr, the Islamic Azad University of Ayatollah-Amoli, Mazandaran University. A number of institutions such as the Rooz Language Academy, Simin Khazar, Mahan, and two branches of the Iran Language Institute, were also involved. Firstly, the teachers' perception questionnaire was administered to 50 EFL teachers to gain an understanding of the status of the issue amongst these teachers and to collect the numerical data. Its purpose was to obtain fair, unbiased and generalizable data. Of the fifty, 19 were male, and 24 were female while 7 teachers did not complete the personal information part. Schools were not considered because reading in schools is still taught in the traditional method where reading, and regurgitating the given information is the optimal goal. The participants differed from each other in age, gender, teaching background and years of experience.

The questionnaire was distributed to over 80 teachers, but only fifty completed and returned the questionnaires. Most of the principals and many teachers showed reluctance and refused to fill in the questionnaires. A sample of fifty questionnaires was collected and analysed. Only one teacher was selected according to convenience. A formal classroom observation was undertaken to collect qualitative data about types of questions he asked, to show whether he actually practiced the CT which he had reported to believe in through the questionnaire data. An individual face-to-face interview of this teacher was conducted and audio-recorded with his consent.

Questionnaire

A questionnaire is a self-reporting instrument to obtain data economically and speedily from a large number of respondents (Mohammad 2006). The questionnaire was designed to measure teachers' beliefs regarding CT ability, consisting of 16 closed questions and two major open-ended questions assessing teacher's CT ability. These open-ended questions were included for more extensive written responses from the teachers.

To ensure the validity and reliability of the questionnaire, the researchers conducted a pilot study to check the survey language, to decide whether the study was feasible and whether it was worthwhile to continue. The first copy of the questionnaire was piloted with 30 student-teachers from the University of Mazandaran who were teaching in institutes. The respondents offered some helpful suggestions and feedback to determine if any modification of the survey's statements were necessary to ensure they would be understandable. At the same time, the questionnaire was analysed by two experts to assess the statements in terms of their wording and relevance of the items to the study, and to review the content for accuracy of the statements. The researcher calculated the reliability analysis of the questionnaire by SPSS (22). The Cronbach's Alpha of 0.87 presented the degree of internal consistency of the questionnaire's items. Ultimately, the questionnaire was determined to be valid, reliable, and ready for distribution to the study's sample.

The demographic measures examined in this study included name, age, date, and gender. The items used in the questionnaire were mostly selected from several researcher's and professional's explanations of the features of CT.

Interview

Interviewing is one of the most powerful instruments employed to understand people's ideas, beliefs and attitudes. Interviewing has numerous benefits over the other kinds of data collection strategies (Creswell & Creswell, 2019). A semi-structured interview which included a set of questions designed to access information relevant to the study was conducted. Questions highlighted key issues related to the research topic. Items were often modified or added based on the open-ended responses of the teachers. The interview had the form of a conversation. The interviewees were already informed about the nature and purpose of the study. All interviews were recorded and transcribed in order to maximize both the depth and precision of data analysis.

Classroom Observation

Gebhard (1999) recognized classroom observations as "non-judgment description of classroom events that can be analysed and given interpretation" (p. 35). The purpose of the observations was not to evaluate the teachers' teaching, but rather to assess the extent to which the teachers' beliefs and reported practices corresponded to what actually the teachers do in their classes.

From among the participants who completed the questionnaire, nine were chosen for the second phase of the study. But only one agreed to be observed. As a result, the researcher had the opportunity to observe five sessions of this teacher's classes. Detailed descriptive data about what took place in the establishment was gathered and used to answer the initial questions about the class layout and the nature of the activities that were presented in classroom setting.

Procedure

For the first part of the study, the perception questionnaire was administered. Only 50 teachers accepted the invitation to participate in this educational research. Before the administration, the researcher attempted to inform the participants about the purpose of the study and the significance of the research. They were notified that its findings would help teachers at least to assess themselves regarding critical thinking ability in their teaching curricula. There was no time limitation for completing the questionnaire; some teachers completed the questionnaire through e-mail.

In the second part of the study, teachers' instructional practices were observed and recorded for further analysis of whether they implemented the variables under investigation and to what extent or in what ways. A semi-structured interview was also conducted with one teacher to discover the barriers or hindrances that he reported on the implementation of the skills under investigation.

Results

A series of pertinent calculations and statistical routines were conducted in order to test the hypotheses and answer the research questions. Likert data seem ideal for survey items, but there is a huge debate over how to analyse these data. The general question centres on whether you should use a parametric or nonparametric test for the analysis. One-sample t-test is a parametric test of means. Parametric analyses can produce reliable results even when your continuous data are non-normally distributed. You must be sure that your sample size meets the requirements for each analysis. For one sample t-test the sample size should be greater than 20 (Pallant, 2007). The data analysis and the related results are provided and discussed comprehensively.

The test of normality was run to ensure that the data is normal and the results are shown in table 1:

Table 1. Test of Normality of the Scores

<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
<i>Statistic</i>	<i>Df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
.091	50	.200 [*]	.983	50	.668

This shows that the distribution of the scores is normal as the sig values on both Kolmogorov-Smirnov (20) and Shapiro-Wilk (66) tests are more than .05 significance level. Therefore, it is possible to use parametric test to evaluate the research hypotheses.

The first research question was concerned with the teacher's perceptions and beliefs regarding CT. To this end, in order to determine the significance of the differences between the mean scores of our sample and the population's, a one-sample t-test analysis was conducted. The result of this analysis is presented in Table 2.

The mean value of the Likert scale (1-5) was used as the test value to compare the mean of the sample. When the sample mean is compared with 3, using a one-sample t-test, it indicates whether there is a significant difference between the sample mean and the test value. According to Table 2, the mean scores of the questions were significantly higher than that of population ($p < .05$). In other words, the great majority of the teachers believed in the importance of critical thinking.

Table 2. One-sample *t*-test Analysis of Teachers' Perception of CT

<i>Test Value = 3</i>	<i>Mean differences</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
<i>Teachers' Perception of CT</i>			
1. As a teacher, I try to help my students to identify unstated information from the stated ones	.98	49	.000*
2. I try to begin asking comprehension questions and move towards inferential questions	.96	49	.000
3. When a part of a reading text is difficult to understand, or questionable I try to ask my students to make use of note-taking	.42	49	.006
4. In teaching reading, I assign my students to reflect on reading text outside the class.	.46	49	.002
5. In teaching reading, I do not rely just on the textbook and I try to use other sources teaching.	.38	49	.002
6. In a reading course, I check my students' comprehension by engaging them in making comprehensive conclusion.	.59	49	.003
7. I try to help my students to set goals for their reading and make reading purposeful.	.89	49	.005
8. I try to help my students to identify hidden assumptions in a text.	.80	49	.000
9. I usually ask my students to make connections between what they read in a text and their own personal experiences.	1.16	49	.000
10. I believe that for students to capture a better understanding of a text they need to analyse it in terms of main ideas given by the author.	1.24	49	.000
11. I encourage my students to evaluate the information presented in a text by looking for evidence in passage.	1.1	49	.000
12. I ask my students to reason out in an organized way by providing evidence in passage.	1.04	49	1.04
13. I try to promote problem – solving skill among my students.	1.08	49	.002
14. I try to improve the decision-making skill among my students.	1.00	49	.000
15. I teach my students how to assess the creditability of the information presented in a text	.88	49	.000

The Qualitative Results – Beliefs about Critical Thinking Ability

This section presents an analysis of the beliefs that a teacher in this study held about the importance of critical thinking ability in learning English as a foreign language. Information about these beliefs is primarily gained from preliminary semi-structured interview. Data from the interview showed that the selected teacher attached great importance to critical thinking in language teaching. He believed that critical thinking was the foundation for tertiary education, and he did not think that learners could reach achievements in English effectively and accurately without a good knowledge and practice of critical thinking.

The interviewee attempted to answer the questions, beginning from explaining the term critical thinking and then further clarified this by explaining that teachers who are critical thinkers show this ability in their behaviours and actions. He added that "if a teacher believes in ideational function of language, which has the critical view of the

world, then he will involve critical thinking in the classroom context and promote critical skills among learners. For the first question, he also stated that “artificial teaching based on predetermined materials will hinder CT skills”.

The next question asked this teacher's opinion about the effects of some factors that some scholars such as Shell (2001) identified as barriers to CT implementation. He disagreed with this claim that for example “content coverage or time constraint” could be barriers to CT skills. He also suggested that a teacher, with a purpose to teach CT, should manage and organizes the time in classroom, spend little time on mechanical language and put more energy on developing CT skills. Thus, he stated, the time constraint and content coverage could not be real excuses.

The third question was related to the kinds of questions that a teacher should ask to promote CT skills. He answered this question by referring to asking about “hidden aspects of a text which could be dropped up”.

When asked about teachers who had a tendency to promote CT ability but were incapable of implementing it in class, he referred to one of the most important aims of tertiary education which is developing CT ability. He believed that CT is a potential in everyone that should be realized, and that trainee teacher should be trained by supervisors to develop this ability. He also cited that “doing pre-reading activities make students curious about what is in the text, and asking questions that it is needed to read the text to answer the questions”.

In general, the interviewee believed in promoting CT ability and that a teacher should make his/her students analyse and synthesize the information and evaluate the credibility of a text and the claims made by the author. He stated that a teacher should start with asking questions whose answers involve “quick scanning” and move towards questions whose answers require in-depth understanding.

Observation was another qualitative data collection instrument in this study. According to Borg (2006), observation is a valuable strategy in the study of language teacher cognition because it provides evidence of what happens in the classrooms. In fact, classroom observation helps a researcher to understand the consistency between what a teacher stated and reported about his beliefs and what he does in class.

In order to explore how teacher's beliefs about CT were transferred into their classroom practices, five sessions with teachers who scored higher than the mean score were observed in practice. It was an unstructured observation which lasted for 2 hours, and it was recorded using a mobile phone.

The observation of the classes was done to find whether teachers who believed so highly in the importance of CT, implemented it in their classes and whether there was any correspondence between teachers' stated beliefs about critical thinking in the questionnaire and their classroom practices. As noticed through observation, the teachers asked some questions that made students to think deeply and then answer. But they limited themselves to a single way of making learners think more deeply. For a teacher with such strong beliefs regarding CT, and a class in which discussion, criticism, and evaluation was the key to students' success, sticking only to a simple approach such as posing a question to ponder on seems naive. Therefore, we concluded that despite their strong stance and belief regarding the importance of CT, these teachers did not implement it fully in their class. Of course, more observation of the same teacher's class may have shown different results. Unfortunately, this was not possible in this study. Further research with more teachers and more observation sessions of each teacher's class is needed to shed more light on the issue.

Discussion

The study aimed to investigate teachers' beliefs regarding the importance of critical thinking. The results of the quantitative study indicated that the participating teachers had a high perception about critical thinking. However, classroom observation as well as interview with a volunteer teacher showed that there are possible hindrances to the teaching and practice of critical thinking.

The results show that Iranian EFL teachers perceive they are teaching critical thinking to their students. Their responses to the questionnaire revealed the degree of their understanding of the features of CT and imply that they believe that critical thinking provides intellectual stimuli that can facilitate students' learning and make it deeper. For instance, their perception that students' ability to connect the reading to their own experiences is evidence that they are thinking critically. As Black (2005) aptly noted, critical thinking requires students to take their own thinking apart: to analyse their own thinking according to standards of clarity, accuracy, relevance, logic, and fairness and one way to do so is to be able to relate what we read to what we already know about the topic.

In a study conducted by Demirhan and Koklukaya (2013) in which the critical thinking dispositions of the prospective science teachers was evaluated, the critical thinking dispositions of prospective science teachers were generally at medium and low levels. The results of this study were in contrast with the results of the present study which teacher's beliefs regarding CT ability was higher than the mean score.

One of the purposes of classroom observation and interview in the present study was to find out whether the teachers' beliefs and reported practices corresponded to what actually teachers do in their classes. This issue accords with that of Kuzborska (2011) in which the relationship between the beliefs of eight teachers and their practices in the teaching of reading to advanced learners, first-year undergraduates were explored. Using a qualitative approach, they found a strong relationship between the teachers' beliefs and their classroom practices.

The findings of this study were consistent with the findings of several others (Allamnakhrah, 2013; Alwehaibi, 2012) in terms of teachers failing to teach critical thinking skills to learners due to their own lack of knowledge of critical thinking and how to implement it in the learning environment. Researchers claim that a lack of academic and applied knowledge of critical thinking and practice impedes students' critical thinking relating to their developmentally appropriate level of challenge (Kowalczyk, Hackworth & Case-Smith, 2012; Lauer, 2005; Paul & Elder, 2008; Stedman & Adams, 2012).

In terms of teaching methods and classroom structure as obstacles to foster elementary education students' critical thinking abilities, this study supported the Al-Qahtani (1995), Fisher (2007) and Kowalczyk, Hackworth and Case-Smith (2012) studies that found improvement of critical thinking could be hindered by a teacher's confusion in distinguishing between teaching organization and teaching approaches. A teaching approach focuses on the methods of conveying knowledge to the students and the framework of the subject matter. Teaching organization focuses on how the lesson is arranged in order to help students easily engage.

Moreover, it concurred with Ozkan-Akan's (2003) study that found educators have a difficult task in improving students' critical thinking skills effectively in crowded classrooms. This study's findings were consistent with Al-Qahtani (1995) and Alwehaibi (2012) who found Saudi teachers are often disappointed and discouraged to teach critical thinking in classrooms that are not designed to function as schools.

Conclusion

This mixed-methods study examined teachers' perception of and beliefs about critical thinking and how these were applied in classroom practice. The first research question addressed teacher knowledge of critical thinking and its significance. The results indicated that the respondents had two ways of perceiving critical thinking. A majority perceived that critical thinking was a method of thinking that would help students enjoy the learning process. This implies that critical thinking can be a tool to stimulate students' thinking and help them obtain better learning outcomes. The other respondents thought of critical thinking as involving reasoning which helped students analyse their learning. Observations of teacher classroom practice and teacher interviews illustrated that the teacher's knowledge does not necessarily translate to classroom instruction of and use of critical thinking. The possible hindrances were reported.

Research findings on teacher perception towards different constructs have revealed that there was no congruence between teachers' stated beliefs and their classroom practices. Such discrepancies could originate from different sources that need to be explored in further depth. Richardson (1994) argued that the relationship between teacher beliefs and practice are interdependent and influence each other. Moreover, these beliefs and practices are context-dependent. Most researchers have investigated the most immediate classroom context. However, to explore how a teacher's belief might change or to relate belief to a particular classroom practice, or the lack of one, future studies should consider the role of contextual factors taking a social contextual perspective.

In summary, teachers' beliefs about the role and importance of critical thinking become more meaningful when they are explored across various contexts. For instance, teachers may decide to demonstrate contradictory beliefs due to institutional and political pressures. This needs to be investigated in further depth.

Improving teacher's practice of critical thinking needs to be accomplished through instruction and other types of professional development for both pre- and in-service teachers. Teachers trained in these skills become better teachers, which in turn can lead to training student who become critical thinkers. Findings from this research suggest teachers know of the importance of critical thinking and to some extent, are willing to engage in it for their teaching. Nonetheless, in order to enrich their practice of using and teaching critical thinking to their students, they require additional training and practice.

Acknowledgment

This article was published with the support of the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-17-0158

References

- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teacher's perception of the barriers to critical thinking. *Social and Behavioral sciences*, 70, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.031>
- Allamkhrh, A. (2013) Learning Critical Thinking in Saudi Arabia: Student Perceptions of Secondary Pre-Service Teacher Education Programs. *Journal of Education and Learning*, 2(1). p197-210
- Allen, L. Q. (2013). Teacher' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System*, 41(1), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.020>
- Al-Qahtani, S. (1995). Teaching thinking skills in the social studies curriculum of Saudi Arabia secondary schools. *International Journal of Educational Development*, 15(2), 155–163. [http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593\(94\)E0014-F](http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593(94)E0014-F)
- Alwehaibi, H. (2012). Novel program to promote critical thinking among higher education students: Empirical study from Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 8(11), 193–204. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n11p193>

- Bagheri, M., & Nowrozi, R. (2015). A comparative study of the critical thinking skills among the students of accounting and software in the female technical and vocational university in the city of Borojerd. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 43–46.
- Barnet, S., & Bedau, H. (Eds.) (2011). *Critical Thinking, Reading, and Writing: A Brief Guide to Argument*. MA, Boston: Bedford / St. Martins.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Black, S. (2005). Teaching Students to Think Critically. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*. |Ann Arbor: *Prakken Publications*
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00047-5)
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55(2), 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research into what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Brown, C. A., & Conney, J. T. (1982). Research on Teacher Education: A Philosophical Orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13–18.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). New York: Macmillan Library Reference.
- Creswell, J. D. & Creswell, J. D. (2019). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198–206.
- Demirhan, E., & A. N. Köklükaya. (2013). The Critical Thinking Dispositions of Prospective Science Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1551–1555. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.433>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective—Part I. *Inquiry*, Vol. 26, 1.
- Ennis, R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*. 37 (1):165-184.
- Fani, T. (2011) Overcoming Barriers To Teaching Critical Thinking. Proc The Future of Education.
- Farmanlu, M. & Abdolmanafi-Rokni, S. (2014). Relationship between EFL In-service Teachers' Language Learning Strategies and their Beliefs toward Teaching Methodologies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 3(6). 162-168. 10.7575/aiac.ijale.v.3n.6p.162.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615–631. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1–13. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444801001720>
- Gebhard, J. G. (1999). Seeing teaching differently through observation, 34-68. In Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (Eds.). *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286. <https://doi.org/10.1353/jge.2001.0024>
- Kathiravelu, A., Tapsir, R., & Osman, A. M. (2004). *Metacognitive and critical thinking abilities of students at INTEC*. Selangor: Institute of Research, Development and Commercialisation (IRDC), UiTM Shah Alam.
- Kim, Ch., Kim, M. K., Lee, CH., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 29(1), 76–85.

- Kowalczyk, N., Hackworth, R. & Case-Smith J. (2012). Perceptions of the use of critical thinking teaching methods. *Radiologic Technology Journal*, 83(3), 226–236.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102–128.
- Larenas, C. D, Hernandez, P. A., & Navarrete, M. O. (2015). A case study on EFL teacher's beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Lauer, T. (2005). Teaching Critical thinking skills using course content material. *Journal of College Science Teaching*, 34(6), 34–37.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137–156. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4>
- Mohammadi, E. N., Heidari, F., & Nirya, D. N. (2012). The relationship between critical thinking ability and reading strategies used by Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(10), 192–201. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p192>
- Nespor, J. (1987). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study*. Washington: National Institution of Education.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74 (3), 273–306. <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>
- Ozkan-Akan, S. (2003). *Teachers' perceptions of constraints on improving students thinking in high schools* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Turkey Retrieved from <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/683631/index.pdf>
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(3), 34–35.
- Paul, R., Willson, J. & Binker, A. (Eds.). (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. CA, Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Richardson, V. (Ed.). (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 102–119). New York: Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rumpagorn, M. W. (2007). *Students' critical thinking skills, attitudes to ICT and perceptions of ICT classroom learning environments under the ICT schools pilot project in Thailand*. Dissertation thesis. Thailand: The University of Adelaide.
- Shell, R. (2001). Perceived barriers to teaching for critical thinking by BSN nursing faculty. *Nursing and Health Care Perspectives*, 22(6), 286–292.
- Stedman, N. P., & Adams, B. L. (2012). Identifying faculty's knowledge of critical thinking concepts and perceptions of critical thinking instruction in higher education. *NACTA Journal*, 56(2), 9–14.
- Torff, B. (2006). Expert Teachers' Beliefs about Use of Critical-Thinking Activities with High- and Low-Advantage Learners. *Teacher Education Quarterly*, 33 (2), 37–52.
- Underwood, P. R. (2012). Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A Theory of Planned Behaviour perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 911–925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.004>
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan Ltd.
- Weda, S. (2016). Knowledge sharing practices in EFL classroom at higher education in Indonesia. In P. Robertson, J. Adamson & E. Guzman (Eds.), *The Asian EFL Journal. Professional Teaching Articles* (pp. 155–166). Japan: English Language Education Publishing.

- Weda, S. (2018). Demotivational reaching practices in EFL classroom: Perceptions of English among Indonesian Learners. *Asian EFL Journal*, 20(6), 399–413.
- Zacharias, N. T. (2003). *A survey of tertiary teachers' beliefs about English Language Teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*. Thailand: Institute for English Language Education Assumption University of Thailand.

APENDIX: Teachers' Beliefs Regarding Critical Thinking Questionnaire

Name..... date.....

Age..... Sex.....

Questionnaire to investigate teacher's beliefs regarding critical thinking implementation in a reading course.

Directions: For each item, indicate whether you 1) strongly agree (2) agree (3) neither agree nor disagree (4) disagree or (5) strongly disagree.

Items	1	2	3	4	5
1. As a teacher, I try to help my students to identify unstated information from the stated ones.					
2. I try to begin asking comprehension questions and move towards inferential questions.					
3. When a part of a reading text is difficult to understand, or questionable I try to ask my students to make use of note-taking.					
4. In teaching reading, I assign my students to reflect on reading text outside the class.					
5. In teaching reading, I do not rely just on the textbook and I try to use other sources.					
6. In a reading course, I check my students' comprehension by engaging them in making comprehensive conclusion.					
7. I try to help my students to set goals for their reading and make reading purposeful.					
8. I try to help my students to identify hidden assumptions in a text.					
9. I usually ask my students to make connections between what they read in a text and their own personal experiences.					
10. I believe that for students to capture a better understanding of a text they need to analyse it in terms of main ideas given by the author.					
11. I encourage my students to evaluate the information presented in a text by looking for evidence in passage.					
12. I ask my students to reason out in an organized way by providing evidence in passage.					
13. I try to promote problem – solving skill among my students.					
14. I try to improve the decision-making skill among my students.					
15. I know the value of being aware of my thinking processes and, I encourage my students to be aware of their thinking processes as well.					
16. I teach my students how to assess the creditability of the information presented in a text.					

Intervention Reading Comprehension Program in French Language

Mária Lalinská¹, Jana Hučková², Silvia Hvozdíková³

¹ *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

E-mail: mhornickova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1404-6574>

² *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

E-mail: jhuckova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9859-3144>

³ *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

E-mail: shvozdikova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0385-594X>

DOI: 10.26907/esd.16.4.06

Submitted: 30 April 2020; Accepted: 10 November 2020

Abstract

One of the priorities of European language policy is to maintain linguistic diversity, cultural identity and, last but not least, to promote effective foreign language learning. French language has a long tradition in the Slovak geographical area, whether in a historical, cultural or economic context. In the educational context over the last decade, however, it has become a second foreign language, which has begun to be reflected in particular in the declining numbers of pupils studying French. Quantitative indicators in the form of statistical yearbooks show a sixty to seventy-five percent decrease in the number of pupils learning French at different levels of education. The lower numbers of lessons, normally allocated for a second foreign language, affects the quality of the knowledge and language skills that the pupil has to acquire in order to be able to communicate at the required level in French.

Based on the current position of French language in the Slovak school environment and the requirements that are placed on the language level of students, our goal was to design an effective tool that would take into account the various factors affecting the acquisition of foreign language competence of students in French. The main aim of our contribution is to present to the professional public a tool in the form of an intervention program, which specifically focuses on the development of one of the key language skills included in the Common European Framework of Reference for Languages, namely reading comprehension in French language. The degree of difficulty of its acquisition depends on several factors. The mastery of the linguistic, sociolinguistic and intercultural specifics typical for French language plays an important role in this process. In a broader sense, however, it is a much more complex process, which is also conditioned by cognitive, social and personality variables. These variables can also be called predictors or factors that significantly affect the understanding of a foreign language text.

The overall concept of the intervention program is based on pre-research associated with measuring the level of reading comprehension and determining the predictors affecting students' comprehension of the text. Considering the pre-research carried out to determine the achieved level of pupils in reading comprehension, the proposed intervention program can be regarded as a preventive, but also a corrective tool for the development of language competence in French language. The compilation of an intervention program in the form of ten model intervention units for the development of reading comprehension in French has a precise structure and takes into account the ontogenetic specifics of the target group (third-year students of secondary education). The ambition of the intervention program is to include various possibilities and ways of working with text in French with regard to the development of the relevant predictor, and thus contribute to improve the quality of language education of students and last but not least to be an inspiration for teachers (as well as future teachers) of French language in a new original way.

Keywords: intervention, program, reading comprehension, measurement, French language, predictors.

Программа вмешательства в понимание текста, прочитанного на французском языке

Мария Лалинска¹, Яна Хучкова², Сильвия Хвоздикова³

¹ Университет Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: mhornickova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1404-6574>

² Университет Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: jhuckova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9859-3144>

³ Университет Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: shvozdikova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0385-594X>

DOI: 10.26907/esd.16.4.06

Дата поступления: 30 апреля 2020; Дата принятия в печать: 10 ноября 2020

Аннотация

В число приоритетов европейской языковой политики входит сохранение языкового разнообразия, культурной самобытности и эффективного изучения иностранных языков. На территории Словакии долгое время сохранялись традиции изучения французского языка как в историческом, так и в культурном, и в экономическом контексте. Однако в последнее десятилетие французский язык стал занимать позицию второго иностранного языка, что привело к уменьшению числа учеников, его изучающих. Ежегодная статистика свидетельствует о значительном, на шестьдесят-семьдесят пять процентов, снижении количества учеников, изучающих французский язык на разных ступенях образования. Сокращается и количество часов, отводимых на изучение второго иностранного языка, что оказывает влияние на качество образования. В этих условиях была поставлена цель – разработать эффективный инструментарий, который будет учитывать влияние различных факторов на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся французскому языку. Основная цель исследования заключается в предоставлении специалистам такого инструмента, как программа вмешательства, направленного на развитие одного из ключевых языковых навыков – понимания содержания прочитанного текста на иностранном языке. Трудность усвоения этой компетенции связана, в частности, с лингвистической, социолингвистической и межкультурной спецификой французского языка. На понимание иноязычного текста влияют и когнитивные, социальные и личностные факторы (предикторы). В основе программы вмешательства лежит исследовательская работа, в рамках которой измеряется уровень понимания иноязычного текста и определяются предикторы, оказывающие воздействие на этот процесс. Предлагаемая программа вмешательства может рассматриваться как превентивная мера, а также как инструмент коррекции развития иноязычной компетенции. Программа разработана в форме десяти типовых модулей, обладает четкой структурой и учитывает онтогенетические особенности целевой группы – учеников третьего класса средней школы. Она включает различные способы и методы работы с франкоязычным текстом с целью развития соответствующего предиктора, что способствует повышению качества обучения иностранному языку, а также служит источником инновационных идей для преподавателей (и будущих преподавателей) французского языка.

Ключевые слова: вмешательство, программа, понимание содержания прочитанного, французский язык, предикторы.

Introduction

Today, students and teachers are confronted with pressures that did not exist several decades ago, or were not as frequent as today. According to statistics, 10 to 15% of children worldwide face behavioural or learning disorders (Lynch, 2019). For this reason, teachers are forced to take an active approach to identifying the specific educational needs of pupils before their pupils lag far behind. The effective use of educational interventions, methods and strategies can help a teacher to identify the weaknesses of his pupils, to prevent or to address a problematic area of education in time.

What is meant by an intervention? Kolař et al. (2012) define an intervention as an action, mostly from the outside, influencing internal affairs e.g., groups or personalities. It is the input of another person in order to help solve a problem, master a certain process and understand the context. It specifies the pedagogical intervention as the input of the teacher or educator into the processes of learning, mastering the content of education and the processes of managing problems. Teacher interventions are planned in advance, but may also result from the situation. These are positive inputs aimed at helping the student, as well as inputs of an inhibitory nature. Pedagogical intervention is proactive, i.e. it addresses the specific needs of pupils before they become a serious obstacle to their further education. The intervention is intentional, i.e. it concerns a specific area in which it seeks to consolidate or develop a remedy. In addition, the intervention is characterized by a degree of flexibility, which adapts the selected methods to the needs and progress of the pupil (Lynch, 2019).

Intervention programs are not, in principle, a new phenomenon. They belong to the group forms of education with the possibility of using various methods. They are based on the basic principles of interpersonal learning, group cohesion and dynamics. Their strength also lies in experiencing authentic emotions when processing the experience. The principle of learning lies in personal experience and its reflection. Therefore, the intervention program can also be called a variant of experiential and self-regulatory form of learning. In addition to interpersonal learning, we also develop individual work, which is very important in processing information and emotions (Lalinská et al. 2020, 2021). The intervention program focuses on optimizing one area through intervention, that is, it always focuses on one process, which is strengthened or developed by the technique. An intervention is defined as acting on an individual through a process, technique or method that aims to modify, change or strengthen a process.

In connection with our intervention programs, we focus on intervention in the teaching of French, Spanish and Italian in secondary schools for students with the level A2. This intervention should have a preventive but also corrective character. The aim of the preventive approach to the intervention is to strengthen the optimal state; it applies to more language-skilled students or students who have cognitive processes developed at a higher level. The aim of the corrective approach is to optimize and develop cognitive processes so that there is understanding; it concerns less language-skilled students and their understanding and cognitive processes at a lower level. The intervention in the programs we propose is applied in the form of three complementary lines: predictor development (stimulation and support of cognitive and metacognitive processes), work with the text (educational activities carried out before, during or after reading the text, development of communication competence (language, sociolinguistic and intercultural component)).

Measuring reading comprehension in French language

Before creating an intervention program aimed to develop reading comprehension in French, we carried out pre-research in which we focused our attention on two starting

areas. The first was to measure the overall level of reading comprehension in French. The second large area was the measurement of students' cognitive processes in relation to language processes, which were mainly related to the mastery of morphosyntactic and lexical language resources with regard to students' sociolinguistic and sociocultural competence. The aim of our measurements was to identify the factors influencing the text comprehension at the level of interaction of linguistic and cognitive variables in the process of intensive and extensive reading and to create a reliable measurement tool that could be used in later experimental verification of the intervention program. The whole research apparatus was used to identify individual phenomena, within which the following research tools were used:

- a test to measure reading comprehension in French (level A2) together with a short questionnaire focusing on the pupil's reflection / self-reflection, language skills and reading preferences,
- a test to measure the level of proficiency of language tools (grammatical, lexical, sociolinguistic and cultural) in French at A2 level,
- a scale of Personal Need for Structure (PNS) (Thompson, et al, 2001),
- Tolerance of Ambiguity Scale.

The aim of these research elements was to create a comprehensive picture of the quality of reading comprehension in French language. The research tools were adapted to the target group with regard to their age and level of education. Due to the limited space, we will only present the relevant results that have become the research platform for the framework structure and the creation of the intervention program. These are mainly the following research areas:

- assessment of the level achieved by pupils in reading comprehension in French
- finding out the relationship between reading comprehension and:
 - Mastering language tools, specifically grammatical, lexical, sociolinguistic or sociocultural language use,
 - Need for cognitive structure,
 - Tolerance for ambiguity.

The subjects of our research interest were high school students, for whom we assumed the achievement of the reference level A2. For this reason, we carried out the measurement at the end of the second year, or at the beginning of the third year of a secondary school (grammar school, secondary vocational school), when it is possible to assume the achievement of foreign language competence of pupils at reference level A2 in accordance with The International Standard Classification of Education ISCED 3 (EuroStat, 2020) and the concept of foreign language teaching in primary and secondary schools. In addition, it is a period when high school students begin to profile themselves and choose the subjects of seminars to prepare for the school leaving exam (called Maturita).

Achieved level of students' reading comprehension in French

We were looking for an answer to the initial research question:

Are students at the end of their second year of high school able to read the text in French, understand it and answer the items designed for level A2 in accordance with applicable school legislation?

To answer this question, we used a test to measure reading comprehension in French, which we subjected to a comprehensive analysis in terms of CTT - Classical Test Theory (concept of reliability test) and item analysis in terms of IRT - Item Response Theory

(concept determining the cognitive ability of the student in relation to the probability of his correct response to the item with some difficulty). The test was administered to 131 pupils from seven different secondary schools (including grammar schools and vocational secondary schools).

By analysing the test in terms of classical theory, we came to the conclusion that the reliability rate (Cronbach α , Kuder-Richardson coefficient) reached a relatively good value of $C\alpha$ (FJ) = KR (FJ) = 0.83. This is the value of the reliability of a measuring tool with a very low degree of chance impact. The test can be seen as one of the basic tools that will serve to decide whether or not the student has the particular competence (in our case, the skill to read with understanding).

To assess the language level of reading comprehension of the students in our research sample, we used the Schulz method, which is based on combining IRT models. The main aim of Schulz's method is to calculate the probability of the correct answer of each student with a certain cognitive ability to each test item with a certain difficulty. From the probabilities of the correct answer to individual items, their arithmetic average is then calculated for each student. This means that for each student we get his average probability of a correct answer to the items from the given reference area.

Decision about mastering or not mastering the language at a given reference level (in our case at A2 level), was taken on the basis of a comparison of the average probability of each pupil with a pre-selected criterion. If we adhere to the original theoretical principles of this method, Schulz sets the value of this comparison criterion of average probability at 0.80 (Schulz, Kolen, Nicewander, 1999). This means that if a person has an average probability of a correct answer to items from a given area greater than or equal to 0.80, then it can be stated that he/she has the required competence at a given level. If its average probability is less than 0.80, the person does not speak the language at the given reference level. In connection with the measurement of language competence using homogeneous tests, psychometrists who are intensively involved in measuring language levels under the CEFR (for example, the French CIEP in Paris) set this benchmark less strictly and recommend using 0.65 to assess the language competence. If the test consists of a very small number of items with different degrees of difficulty, it is worth considering reducing this comparison criterion even further, for example to 0.50 (Butašová & Lalinská, 2014).

We first compare the summary results of the Schulz method with respect to the various comparison criteria (0.80, 0.65 and 0.50) in the form of table 1.

Table 1. Assessment of reading comprehension in French at A2 level

Comparison criterion \rightarrow	0.80 (Schulz)	0.65 (CIEP)	0.50
The number of students who reach the required level of reading comprehension	72	96	119
The number of students who do not reach the required level of reading comprehension	59	35	12

The table above shows that the pupils passed the test to measure reading comprehension in French relatively well. With the strictest comparison criterion, more than half of the tested students reached the required level (55%). With our milder benchmark of 0.65 (CIEP), 73.3% of students reached the required level and 26.7% of students did not reach the expected level in reading comprehension. The intervention program created by us will therefore also serve as a preventive, but also a corrective tool for developing reading comprehension in this target group.

Factors influencing text comprehension

Another important aspect of the performed measurements in the field of reading comprehension was the identification of factors that could affect the comprehension of texts in French by the students of our research sample. In this context, we sought answers to the following question: *What factors (variables) are related to students' success in reading comprehension?*

To find the answer to this research question, we again used a reading comprehension test in French, but this time we also took into account the results obtained using other measurement tools, namely:

- a test to measure the level of command of language tools (grammatical, lexical, sociolinguistic / sociocultural) in French at A2 level,
- Personal Need for Structure scale (PNS),
- Tolerance of Ambiguity Scale (TA).

From these, we selected the most important conclusions related to the factors influencing reading comprehension in French. In our research, we assumed that we can predict students' performance in reading comprehension of foreign language texts according to certain variables. Thus, we admitted the existence of such factors that could have a significant impact on reading comprehension. We could divide these variables into two basic groups:

- variables related to the level of language proficiency (morphosyntactic, lexical, sociolinguistic / sociocultural),
- variables related to psychological, or personality characteristics of students.

The test for determining the level of language proficiency was designed to include all of the above attributes, i.e. morphosyntactic, lexical and sociolinguistic / sociocultural items. The measurement of psychological characteristics of students was the subject of measurement using a scale to determine the ability of cognitive structuring of stimuli and a scale of tolerance of an individual to ambiguous situations. Both of these psychological phenomena also play an important role in the process of learning a foreign language. Several studies suggest that people with higher levels of cognitive structuring have better communication skills. On the other hand, tolerance of ambiguity in a foreign language represents the ability to work independently with new stimuli, while language users engage in communication in a new creative and often intuitive way (Stranovská & Ficzere, 2020).

The relationship between reading comprehension and language tools (LT), the need for cognitive structure (PNS) and tolerance for ambiguity (TA) was determined through correlation analysis and Pearson Correlation coefficient ρ). The individual variables represented the gross scores in the individual tests and questionnaires (scales). Table 2 presents the evaluation of this correlation analysis. Significant correlations at the level of statistical significance $\alpha = 0.01$ are indicated by two stars (**).

Table 2. Relationship between reading comprehension in French and the predictors (LT, TA, and PNS)

<i>Predictors</i>		<i>LT</i>	<i>TA</i>	<i>PNS</i>
Reading comprehension	Pearson Correlation ρ)	0,679**	-0,203	-0,355**
	Significance level / Sig. (2-tailed)	0,000	0,087	0,003
Statistical significance at the level $\alpha = 0,05$ (*), $\alpha = 0,01$ (**), $\alpha = 0,001$ (***)				

Based on the data presented in Table 2, it can be stated that the pupils' performance in reading comprehension of French texts was significantly related to their performance in

the language test. We also noted a significant correlation between reading comprehension and the personal need for structure variable (PNS). A statistically significant relationship was not confirmed in the case of the relationship between reading comprehension and the degree of tolerance for ambiguity.

Identifying reading comprehension predictors

The process of reading comprehension can be explored on several levels. In the Common European Framework of Reference for Languages, reading comprehension is characterized as an *activité de réception* - receptive language activity. In this regard, the reception of a text can be defined with respect to cognitive processes acting in parallel, such as perception, comprehension and memorization. In this context, the interaction of linguistic and cognitive processes in text comprehension is particularly interesting in the scheme of Cibáková (2015), which reflects cognitive processes (cognitive functions according to the revised Bloom's taxonomy) at various levels of text comprehension. Stimulating cognitive functions provides a prerequisite for creating a more effective text comprehension. These levels of text comprehension can be related to the cognitive variables of our intervention program arranged hierarchically from the lowest processes to the highest cognitive processes (Table 3).

Table 3. Relationship between levels of text comprehension and predictors of reading comprehension

<i>Levels of text comprehension</i>	<i>Cognitive variables of the intervention programme (predictors)</i>
The ability to identify information in the text	attention, concentration, memory processes, perception, cognitive structuring (language tools)
The ability to deduce , i.e. derive information that is not formulated explicitly in the text (inference processes)	inferential thinking
The ability to interpret and integrate information from the text with previous knowledge and experience, i.e. to construct meaning beyond the text	divergent thinking, tolerance for ambiguity
The ability to critically analyse and evaluate the text from the viewpoint of content, composition and language, as well as in terms of the implemented communication objective	critical thinking (reflection and self-reflection)

Developing a predictor means stimulating and supporting individual cognitive and metacognitive processes (Stranovská & Ficzer, 2020). In each model intervention unit, one or two consecutive predictors develop by deliberately concentrating our activities and procedures on a given cognitive process. We proceed from lower processes to higher ones, i.e. *attention, concentration, memory, perception, cognitive structuring, inferential thinking, imagination, fantasy, divergent thinking, tolerance of ambiguity, critical thinking and self-reflection*. For example, in the first intervention unit, we start with the simplest cognitive process, with attention and concentration. We develop it by simultaneously concentrating on the development of the given predictor in the intervention unit when working with the text. In the next unit, we add memory and proceed to the final work with critical thinking.

The intervention program for reading comprehension for French is specific, it is a support program that develops understanding of the French text being read. It was compiled with the intention of helping teachers in preparing the student to understand

the text and work with the text in French, in developing the student's reading skills such as understanding the main idea, searching for specific information, deducing the meaning of implicit information in the text, evaluation of the text and the like (Rusnáková & Kučerková, 2021). We pay considerable attention to metacognitive processes: knowing the limits in the process of understanding the text, awareness of your strategy of working with the text, identifying problems that require solution, creating plans and strategies, evaluation, self-evaluation and self-reflection.

The framework structure of the intervention program

The framework structure of the intervention program for the French language has been designed to cover sufficiently the range of texts that would be suitable for developing the established predictors affecting reading comprehension at the A2+ reference level. The intervention program consists of ten model intervention units, which are designed in the form of 45-minute lessons. The program includes texts for intensive and extensive reading, literary (artistic) texts, factual texts (journalistic, newspaper, professional, popular, administrative) and user texts, which can be further classified as linear public texts (announcements, instructions, advertisements, leaflets), linear private texts (SMS messages, e-mail, chat, letters, blogs) and non-linear texts, which most often occur in the form of graphs, tables, pictograms, programs, brochures and various types of infographics. The framework structure of the intervention units takes into account the gradual development of predictors (from lower cognitive processes to higher ones) with regard to the appropriate type of text. It is designed as follows:

1. attention and concentration + factual text;
2. attention, concentration and memory processes + public user texts (e.g. advertisements, menus, itineraries, announcements, instructions);
3. perception and language tools + private user texts (e.g. letters, e-mails, SMS messages);
4. perception, cognitive structuring and language tools + factual / professional text;
5. perception, cognitive structuring and language tools + factual / professional text;
6. inferential thinking + user popular text (e.g. rap, slam);
7. inferential thinking + user text;
8. divergent thinking and tolerance of ambiguity + literary text;
9. divergent thinking and tolerance of ambiguity + literary text;
10. critical thinking, reflection and self-reflection + literary text.

Each intervention unit consists of three stages - introductory, intermediate and final. In the introductory stage (a group warm-up), a warm-up or motivational activity occurs. Warm-up activities are not always directly related to the topic of the text (often giving the impression that they are detached from the context), but subconsciously support the development of a given predictor (cognitive and metacognitive process), link language and cognitive processes, activate the affective level of students by removing the fear from a foreign language and naturally direct them to work with a text or topic. The intermediate stage (group productivity) consists of pre-reading activity, assignment during reading and post-reading activity, which also focus on developing a defined predictor in a given intervention unit. The purpose of this stage is to link the work with the text with the development of understanding at a certain level, which is developing gradually towards more complex processes. The final stage (dissolution of the group) contains mainly the techniques inducing relaxation (relaxation techniques), activities aimed at finishing the theme, closing emotional themes (music and reading a foreign language text, e.g., a poem, a short story or a description of nature, pictures, storytelling, etc.). The main aim of this

stage is reflection and relaxation of students in the cognitive, emotional and social areas, with which the student works intensively throughout the intervention unit.

Discussion

The initial research platform for the research study is represented by grant tasks associated with the development of literacy in the mother tongue which are Slovak for the majority and Hungarian for a minority living in the south of the country, and development of reading comprehension in the first or second foreign languages. The first or the second foreign languages in Slovakia as it is in the European Union, are English, German, French or Spanish. The Intervention programs were designed for all of these languages. The central theme of the research tasks was the study of reading comprehension as a process that depends not only on language, but also on cognitive, cognitive-personal, social and affective variables of pupils; called predictors or factors of reading comprehension in the intervention. Based on the theoretical framework rooted in psycholinguistics, our goal was to design an effective tool that would appropriately stimulate, optimize and consolidate individual aspects of reading comprehension process in mother tongue and foreign languages, thus developing not only students' reading literacy but also multilingual awareness, which can be considered as the key competences for lifelong learning.

As the research results showed, the main category of the predictors for successful language learning are: memory, attention, concentration, memory processes, perception, cognitive structuring, inferential thinking, tolerance of ambiguity, critical thinking represented by self-reflection. All of these were identified as crucial for overall comprehension of reading competence development. A strong correlation was found between the factors of Tolerance of ambiguity and Personal need for structure, as well as a moderate relationship was identified between the overall performance in the test and the achievements in the category reading comprehension within the same test. The items of the test were measuring the language means or tools, represented by the ability to use an appropriate grammar unit or a structure in a context. The results showed how tight these two phenomena are. Students whose performance in French was poor, also received lower scores in the category of reading comprehension. Therefore, it is important to develop also linguistic competence alongside the other competences in foreign language education.

Conclusion

In this research paper, we presented the Intervention program of reading comprehension in French and then pointed out its contribution to the teaching of French in the Slovak school environment. The theoretical basis of reading comprehension is essential for the subject studied. It touches on a very important area of the principles of operation of the intervention program, namely the mutual interaction of linguistic, cognitive and personality variables in the reading process. In the research study we introduced the Intervention programme for development of reading literacy in mother tongue and foreign languages, whether it English, German or French. In this specific study we introduced the programme for development of French language in the Slovak educational setting, specifically the selected research sample was the secondary school students from various regional parts of Slovakia. This area is mainly related to the identification of predictors of reading comprehension, which we substantiated with the performed measurements within the preliminary research. Based on this, not only the framework structure of the intervention program but also individual intervention units were designed. The results showed significant correlations between selected personal

factors of Tolerance of ambiguity and Personal need for structure as well as the factors of Language proficiency, especially the ability to use various selected grammatical structures and sociocultural aspects of French as a second foreign language appropriately.

Acknowledgements

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract N° APVV-17-0071 and VEGA 1/0062/19.

References

- Butašová A. & Lalinská, M. (2014) *Tvorba a hodnotenie testov pre meranie úrovne B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav v Bratislave, 2014. 292 s. ISBN 978-80-8118-123-8.
- Cibáková, D. (2015). *Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole*. In: Čeština doma & ve světě, č. 2, 2015, s. 74-89. ISSN 1805-367X.
- EuroStat (2020) International Standard Classification of Education. Accessed December 3, 2021 at: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))
- Kolař, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R. & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky* (583 vybraných hesel). Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 59-60
- Lalinská, M., Hučková, J., Rusnáková, N. & de Miguel Santos, C. (2021) *Intervention programs as a means of developing linguistic, sociolinguistic and intercultural competence in romance languages*. In: INTED Proceedings: 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 8th and 9th of March 2021. Valencia: IATED Academy, 2021. - ISBN 978-84-09-27666-0. - ISSN 2340-1079.
- Lalinská, M. – Stranovská, E., Tardy, E. Žiak, P. (2020). *Intervenčný program čítania s porozumením pre francúzsky jazyk (úroveň A2)*. Praha: Verbum, 2020. 198 s. ISBN 978-80-87800-71-3.
- Lynch, M. (2019). Types of Classroom Interventions. Accessed December 3, 2021 at: <https://www.theedadocate.org/types-of-classroom-interventions/>
- Rusnáková, N. & Kučerková, M. (2021). *Reading Literacy in the Foreign Language. The Key Position of the Input Text and its Selection*. In: INTED Proceedings: 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 8th and 9th of March 2021. Valencia: IATED Academy, 2021. - ISBN 978-84-09-27666-0. - ISSN 2340-1079.
- Schulz, E. M., Kolen, M. J. & Nicewander, W. A. (1999). *A rationale for defining achievement levels using IRT-estimated domain scores*. In.: Applied Psychological Measurement, 23. 1999. s. 347-362. Accessed December 3, 2021 at: <http://apm.sagepub.com/content/23/4/347.full.pdf>
- Stranovská, E. – Ficzer, A. (2020). *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Praha: Verbum, 2020. 226 s. ISBN 978-80-87800-77-5.
- Thompson, M. M., Naccarato, M. E., Parker, K. C. H., & Moskowitz, G. (2001). The Personal Need for Structure (PNS) and Personal Fear of Invalidity (PFI) scales: Historical perspectives, present applications and future directions. In G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition* pp. 19-39. Mahwah, NJ: Erlbaum.

УДК 37.012

Влияние семейных факторов на успеваемость школьников и студентов: обзор зарубежных исследований

Ольга В. Котомина¹, Александра И. Сажина²

¹ НИУ ВШЭ - Пермь, Пермь, Россия

E-mail: kotominaov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0809-1712>

² НИУ ВШЭ - Пермь, Пермь, Россия

E-mail: alexandra.perm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3947-6324>

DOI: 10.26907/esd.16.4.07

Дата поступления: 30 апреля 2020; Дата принятия в печать: 10 ноября 2020

Аннотация

Семья как неформальный институт оказывает разностороннее влияние на ребенка, в том числе на его академическую успеваемость. В детском возрасте это влияние ярко выражено, потому что ребенок не самостоятелен и зависит от родителей. По мере его взросления влияние семьи трансформируется, и характер этого влияния может измениться.

Целью работы является обзор зарубежных эмпирических исследований для разработки программы дальнейших исследования того, как влияют семейные факторы на успеваемость российских школьников и студентов. Как правило, в существующих исследованиях авторы концентрируют внимание на успеваемости одной группы обучающихся – либо школьников, либо студентов. В данной работе рассматривается вопрос о том, сохраняется ли влияние семейных факторов на учащихся университета.

Новизна представленного обзора заключается в рассмотрении трёх каналов воздействия семьи на успеваемость обучающихся: социально-экономического статуса семьи, социального капитала семьи, вовлеченности родителей в учебный процесс. Первые два канала достаточно широко изучены при исследовании семейных факторов успеваемости, в то время как вовлеченность родителей часто рассматривают как значимый фактор успеваемости школьников, но недооценивают как фактор успеваемости студентов.

Обзор подтвердил, что семейные факторы оказывают значимое положительное влияние на академическую успеваемость как школьников, так и студентов. Данное влияние зависит от характера взаимоотношений между родителями и обучающимися и может меняться с течением времени.

Полученные результаты могут быть интересны и полезны как исследователям в области образования и психологии обучения, работникам образовательных учреждений, так и родителям обучающихся. Возможным направлением дальнейшего исследования может стать изучение особенностей влияния семьи на успеваемость в различных странах.

Ключевые слова: академическая успеваемость, школьники, студенты, семейные факторы, социально-экономический статус семьи, социальный капитал семьи, вовлеченность родителей.

The Influence of Family Factors on the Academic Performance of Schoolchildren and University Students: Review of Foreign Studies

Olga V. Kotomina¹, Aleksandra I. Sazhina²

¹ NRU HSE, Perm branch, Perm, Russia

E-mail: kotominaov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0809-1712>

² NRU HSE, Perm branch, Perm, Russia

E-mail: alexandra.perm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3947-6324>

DOI: 10.26907/esd.16.4.07

Submitted: 30 April 2020; Accepted: 10 November 2020

Abstract

The family is informal institution that has a strong influence on the child and on his or her academic performance in particular. Family influence is more essential in childhood, because at a young age children depend a lot on their parents. The nature of relationships between children and parents as well as the role of family in general can change as children grow up.

This is a literature review of foreign empirical studies leading to further development of a research program of the influence of family factors on the performance of schoolchildren and students in Russia. In most of the cases, the authors focus on the performance of one group - either schoolchildren or students. This paper considers the research question of whether family factors, which have proven their impact on schoolchildren academic performance, retain their impact on the performance of university students.

The novelty of the review lies in its consideration of three ways in which the family impacts on student's performance: the socio-economic status of the family, the social capital of the family, and the parental involvement in the educational process. The first two ways have been extensively studied in the research, while parental involvement is often considered as a significant factor in school performance. However, it is underestimated as factor in a university student's performance. The review confirmed that family factors have a significant positive impact on academic performance for both schoolchildren and students. This influence depends on the nature of the relationship between parents and children and can change over time.

The results are of practical interest for the researchers in the field of education and psychology, educational institutions as well as for parents. The empirical analysis of parental involvement influence on the academic performance of university students may be one of the possible research themes.

Keywords: academic performance, schoolchildren, students, family factors, socio-economic status, family social capital, parental involvement.

Введение

Традиционно среди факторов, влияющих на академическую успеваемость, рассматриваются индивидуальные характеристики школьников и студентов, характеристики семьи, референтной группы, а также учебного заведения. Все эти факторы оказывают комплексное воздействие на учебные достижения обучающихся.

Семейные факторы играют важную роль в академической успеваемости школьников, так как именно в семье ребенок проходит первичную социализацию и получает первичные знания. Пока ребенок учится в школе, его возможности по принятию самостоятельных решений ограничены: он зависим от родителей. Студенты более независимы и самостоятельны в силу своего возраста, однако на сегодняшний день нет единого мнения о том, так же ли сохраняется влияние семейных

факторов на успеваемость студентов, как у школьников. Подобное противоречие обусловлено существованием двух конкурирующих теорий – теории отделения-индивидуации (Mattanah, Hancock, & Brand, 2004; Pedersen, 2017; Savage, 2003) и теории привязанности (Avdeeva, 2017; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russell, 1994; Kenny & Donaldson, 1992).

Теория отделения-индивидуации сформировалась в 1970-е годы. Индивидуация понимается как развитие ребенка, которое начинается с отделения от родителей для достижения им самостоятельности и самоопределения (Mattanah et al., 2004). В рамках данной теории существует мнение, что слишком высокая родительская вовлеченность может ограничивать самостоятельность студентов (Savage, 2003). В то же время самостоятельность студентов является важной предпосылкой успешной адаптации в университете. Самостоятельные студенты более приспособлены к выполнению новых задач, появляющихся в связи с обучением в университете, таких как налаживание новых социальных связей (Mattanah et al., 2004).

Теория привязанности в контексте высшего образования возникла как конкурирующая теории отделения-индивидуации в 1990-х годах и уже порядка 30 лет остается одной из ведущих теорий современных исследований, посвященных взаимоотношению между студентами и их родителями. С помощью теории привязанности авторы более точно могут описать развитие отношений между студентами университета и их родителями, а также характер этих отношений и степень влияния родителей на детей вне зависимости от их возраста. Теория привязанности предполагает, что для студентов, поступающих в университет, поддержка родителей может выступать надежной опорой и в некоторой степени защитой, что в свою очередь ведет к развитию компетентности и автономии (Kenny & Donaldson, 1992).

Сторонники теории привязанности признают значимость фактора родительской вовлеченности вне зависимости от возраста ребенка. При этом вовлеченность родителей рассматривают как значимый фактор успеваемости школьников, однако недооценивают как фактор успеваемости студентов. Данный обзор систематизирует предыдущие исследования влияния семейных факторов на успеваемость обучающихся, уделяя особое внимание вовлеченности родителей в образовательный процесс. Иными словами, делается акцент на том, как неформальный институт образования (семья) может влиять на успеваемость школьников и студентов.

Успеваемость является характеристикой степени, полноты, глубины и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных человеком в результате обучения (National Psychological Encyclopedia). Наряду с этим, успеваемость может являться индикатором способностей обучающихся. Кроме того, исследователи уделяют академической успеваемости повышенное внимание в связи с тем, что она является важным фактором экономического и социального развития страны. Академическая успеваемость тесно связана с формированием качественных знаний и компетенций выпускников, которые, выходя на национальный рынок труда, реализуют свой потенциал, тем самым обеспечивая социально-экономическое развитие страны (Ali, Jusof, Ali, Mokhtar, & Salamat 2009; Singh, Malik, & Singh, 2016).

Академическая успеваемость находит свое выражение в оценочных баллах. В качестве меры успеваемости учащихся рассматриваются такие показатели, как средний балл по всем предметам (GPA) (Azhar, Nadeem, Naz, Perveen, & Sameen, 2014; Fan & Chen, 2001; Pedersen, 2017), оценки за комплексные тесты по математике и скорости чтения (Hill & Tyson, 2009), оценка по математике за учебный год (Yang, 2017), рейтинг, выставляемый учителем, характеризующий способность и готовность детей к обучению (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017).

Целью данной статьи является обзор зарубежных эмпирических исследований для разработки программы дальнейших исследований того, как влияют семейные факторы на успеваемость российских школьников и студентов.

Существует как минимум три возможных канала воздействия семьи на успеваемость обучающихся. Во-первых, через социально-экономический статус семьи, за счет которого формируются ценности высокой успеваемости, а также создаются возможности для успешного обучения, например, в виде оплаты дополнительных курсов и занятий с репетиторами. Во-вторых, через социальный капитал семьи, который обеспечивает социально-психологический климат, способствующий обучению, например, благодаря наличию обоих родителей, братьев и сестер в семье. В-третьих, через вовлеченность в учебный процесс родителей, например, контролирующих выполнение домашних заданий или участвующих в самоуправлении образовательного учреждения. Новизной работы является анализ трёх описанных каналов влияния семейных факторов на успеваемость обучающихся в школе и в университете.

Влияние семейных факторов на успеваемость

Несмотря на то, что многие исследователи говорят о положительном влиянии обобщенных ресурсов семьи на успеваемость, анализ влияния отдельных характеристик семьи может приводить исследователей к противоречивым результатам. Рассмотрим детально три канала воздействия семьи на успеваемость.

Социально-экономический статус семьи

Социально-экономический статус (СЭС) описывает экономические и социальные условия жизни семьи и включает в себя уровень дохода семьи и уровень образования родителей.

Дж. Коулман (Coleman, 1988) одним из первых обратил внимание на то, что в семьях с более высоким уровнем дохода существует возможность создания дополнительных условий, положительно влияющих на академические результаты школьников. В последующие годы исследователи из разных стран изучали данную взаимосвязь и подтвердили наличие положительной и значимой корреляции между уровнем дохода родителей и успеваемостью школьников (Dahl & Lochner, 2005; Duncan, Morris, & Rodrigues, 2004; Morrissey, Hutchison, & Winsler, 2014; White, 1982). Одно из объяснений такой взаимосвязи заключается в том, что доход определяет возможность семьи нести прямые и косвенные издержки, связанные с получением образования, а именно: оплачивать дополнительные услуги школы, подготовительные курсы, дополнительные занятия и репетиторов по основным предметам, а также содержание ребенка во время обучения (Roshchina, 2012). Высокий доход семьи дает возможность матери не работать и уделять больше времени воспитанию и успеваемости детей. Фактор дохода связан и с поведенческими особенностями родителей, а поведенческие характеристики семьи определяют систему предпочтений при выборе образовательной траектории (Prakhov & Yudkevich, 2019).

Недостаток финансов в семье может являться причиной получения ребенком менее качественного школьного образования (Davis-Kean, 2005). «Возможности получения образования у детей из бедных семей оказываются ограниченными уже в дошкольном возрасте, и далее они, как правило, учатся в школах, дающих менее качественное образование, имеют более низкие оценки, не могут заниматься дополнительно, посещать различные курсы и кружки и в результате имеют существенно более низкий уровень собственного человеческого капитала, чем их сверстники из обеспеченных и более образованных семей» (Roshchina, 2012, p. 258).

Следует отметить, что сам по себе уровень доходов не всегда является фактором успеваемости учащихся. Согласно результатам исследований, доход оказывает влияние на ценностные установки в семье, но не напрямую на успеваемость (Teachman 1997; Tovar-García, 2013). Полученный результат подтверждает косвенное влияние дохода на успеваемость учащихся.

Также как и при обучении в школе, материальное положение семьи оказывает влияние на успеваемость студентов университета. В исследовании М. Ажара с соавторами (Azhar et al., 2014) выявлена положительная статистически значимая связь дохода с успеваемостью студентов. Низкий доход семьи вынуждает родителей больше времени тратить на удовлетворение базовых потребностей всей семьи, следовательно, время на поддержание детей и контроль за их успеваемостью ограничено. То есть бедность напрямую влияет на успеваемость учащихся из-за нехватки ресурсов. Низкие достижения обучающихся в университете тесно коррелируют с нехваткой ресурсов, и некоторые исследования подтверждают взаимосвязь между низким социально-экономическим статусом и низкой успеваемостью (Lacour & Tissington, 2011). Это можно объяснить тем, что недостаток финансовых возможностей вынуждает студентов работать и меньше времени уделять обучению, что в целом негативно сказывается на успеваемости.

Влияние дохода на успеваемость можно проиллюстрировать следующей схемой (Рисунок 1).

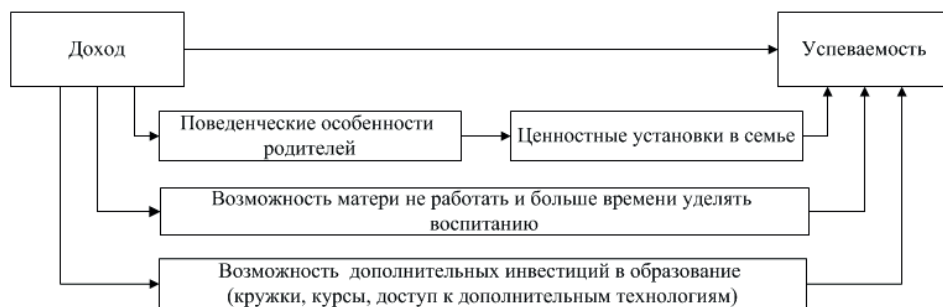


Рисунок 1. Механизмы влияния дохода семьи на успеваемость обучающихся

Следующим значимым фактором социально-экономического статуса семьи является образование родителей. Многочисленные исследования подтверждают, что существует тесная взаимосвязь между образованием родителей и достижениями их детей, в том числе академической успеваемостью (Egalite, 2016; Fruehwirth & Gagete-Miranda, 2019; Kaushal, 2014; Roshchina, 2012; Tovar-García, 2013).

Авторы предлагают различные объяснения данной взаимосвязи. Например, Egalite (2016) показала, что дети из семей, в которых родители имеют высшее образование, обладают такими преимуществами перед детьми из менее образованных семей, как более основательный выбор школы, выбор преподавателя, выбор для ребенка дополнительных курсов и прочее. Автор работы (Kaushal, 2014) приходит к выводу, что образование родителей усиливает дифференциацию школьников. Дети более образованных родителей прикладывают больше усилий в обучении, так как изначально ориентированы на получение высшего образования, что влияет на их успеваемость.

Таким образом, результаты многих исследований показывают, что образование родителей тесно связано с достижениями в учебе и уровнем образования детей.

Более того, наивысшие оценки по всем предметам получают школьники, у которых оба родителя имеют высшее образование (Roshchina, 2012).

В исследованиях успеваемости студентов университета также уделяется внимание фактору образования родителей. Так, М. Ажар с соавторами (Azhar et al., 2014) доказали, что студенты, родители которых имели высшее образование, демонстрировали более высокий средний балл (GPA). Возможно, это связано с тем, что, с одной стороны, ожидания родителей с высшим образованием от обучения детей влияют на формирование ответственности студентов и те усилия, которые они готовы прикладывать во время учебы. С другой стороны, родители, имеющие высшее образование, являются достаточно компетентными для оказания помощи детям во время обучения.

Нетривиальный вывод был получен А. Гофеном, который исследовал успеваемость студентов первого поколения. Автор пришел к выводу, что и высокообразованные, и недостаточно образованные родители могут способствовать повышению престижа образования в глазах детей. Высокообразованные отцы и матери выступают в роли «образца», а менее образованные – в роли «плохого примера для подражания», чем стимулируют детей на продолжение обучения (Gofen, 2009). И если родители «детей первого поколения» внушили им необходимость хороших оценок, то академические результаты учащихся будут расти.

Таким образом, доход семьи оказывает влияние на успеваемость как школьников, так и студентов, но это опосредованное влияние за счет формирования ценностей и создания условий для достижения лучших академических результатов. Образование родителей также является предиктором успеваемости обеих групп обучающихся. При этом низкий уровень образования родителей может служить негативной моделью для студента и мотиватором для более высоких академических результатов.

Социальный капитал

Традиционную структуру социального семейного капитала предложил Дж. Коулман. Она состоит из пяти факторов: наличие двух родителей в семье, число братьев и сестер, образовательные ожидания родителей, частота обсуждений с родителями школьной жизни и близкие отношения с родителями друзей детей. Используя эти переменные, Дж. Коулман обнаружил, что семейный социальный капитал имеет значимую отрицательную взаимосвязь с вероятностью выбытия/отчисления из школы (Coleman, 1988). Чаще всего исследователи уделяют внимание двум первым факторам этой структуры.

Большинство современных исследований показывает, что структура семьи оказывает значительное влияние на образование (Pesantmi, 2015). В сравнении с семьями с двумя родителями, дети из семей с одним родителем демонстрируют более высокий уровень отчислений, более подвержены давлению со стороны других детей и демонстрируют более низкую успеваемость (Majoribanks, 2002; Schlee, Mullis, & Shriner, 2009).

Несмотря на то, что ряд исследований подтверждает, что проживание с двумя родителями обеспечивает более высокие академические результаты в школе, существуют исследования, в которых данная взаимосвязь не считается значимой (Björn & Kytälä, 2011; DeLeire & Kalil, 2002). Отсутствие влияния может быть, если при наличии двух родителей женщина оказывает влияние на воспитание детей и их обучение в школе, а мужчина нет.

Существует мнение, что структура семьи оказывает влияние на академическую успеваемость не напрямую, а опосредованно – через доход семьи (Israel, Beaulieu, &

Hartless, 2001). Когда в семье только один родитель, он вынужден работать, чтобы обеспечить семью, поэтому сравнительно мало времени и внимания может уделять успеваемости своего ребенка. И наоборот. Высокий доход семьи определяет социальное окружение, через взаимодействие с семьями с таким же уровнем дохода, что, в свою очередь, формирует социальный капитал и положительно влияет на успеваемость.

Следующим фактором семейного социального капитала является количество братьев и сестер. Он представляет собой форму распределения ресурсов, то есть чем больше братьев и сестер в семье, тем меньше общих семейных ресурсов (денег, времени и др.) приходится на каждого ребенка (Sandefur, Meier, & Campbell, 2006). Таким образом, количество братьев и сестер оказывает значимое негативное влияние на академическую успеваемость (Israel et al., 2001).

Единственные дети оказываются, как правило, обладателями более высокого интеллекта, достигают наилучших успехов в обучении, имеют больше шансов получить высшее образование по сравнению с детьми, имеющими сиблингов. А среди детей, у которых есть братья или сестры, в наиболее благоприятном положении в отношении когнитивного развития находятся старшие (первые) дети. Единственные дети преимущественно общаются со взрослыми членами семьи, получая от них знания, усваивая полезные умения и навыки, что обогащает их когнитивную сферу. Общение младших детей с родителями ограничено, они больше общаются с сиблингами, поэтому их социальный капитал менее развит.

Важно отметить, что положительное влияние социального капитала на успеваемость школьника зависит также и от эмоциональной окраски взаимосвязи между учеником и родителями. Тесная взаимосвязь открывает доступ школьнику к семейному социальному капиталу, а далекие, отстраненные отношения препятствуют такому доступу (Crosnoe, 2004).

Так же как и на успеваемость школьников, структура семьи оказывает сильное влияние на отношение к учебе и успеваемость студентов университета. Этот вывод можно объяснить тем, что дети, воспитанные в неполной семье, часто страдают от некоторых эмоциональных проблем, имеют проблемы с дисциплиной, что может помешать их успеваемости. С другой стороны, дети, выросшие в полной семье с двумя родителями, эмоционально стабильны и испытывают меньше эмоциональных проблем, стимулируя их стремление к академическим результатам (Uwaifo, 2008).

При исследовании студентов университета было выявлено отсутствие корреляции между количеством детей в семье и успеваемостью (Downey, 2001). Автор обращает внимание на то, что большинство участвующих в исследовании студентов имели не более двух братьев или сестер. Возможно, данная взаимосвязь изменится при рассмотрении семей с большим количеством детей (более трех). Также можно объяснить отсутствие взаимосвязи тем, что студенты, поступаая в университет, часто начинают жить отдельно от семьи и не вовлечены в процесс ухода за младшими братьями и сестрами.

Результаты исследования, основанные на выборке студентов с низким доходом, указывают на то, что эмоциональная поддержка семьи является важным показателем успеваемости студентов, включая оценки и накопление учебных кредитов (Roksa & Kinsley, 2019). Эмоциональная поддержка семьи способствует психологическому благополучию и большей вовлеченности в образовательный процесс.

Обобщенные результаты анализа влияния социального капитала семьи на успеваемость представлены на Рисунке 2.



Рисунок 2. Механизмы влияния семейного социального капитала на успеваемость детей

Таким образом, для успеваемости студентов университета, так же как и для школьников, значимым является наличие обоих родителей и проживание в полной семье, в то время как фактор наличия братьев и сестер не подтверждает свою значимость.

Вовлеченность родителей в образовательный процесс

В дополнение к традиционным переменным социального капитала позднее была добавлена еще одна – вовлеченность родителей. В монографии (Wartman & Savage, 2008) авторы определяют вовлеченность родителей в учебный процесс как заинтересованность родителей в получении информации об учебном заведении, о жизни своих детей во время обучения, в понимании, как и когда обеспечивать поддержку своим детям, в том числе посредством участия во внутренних процессах учебного заведения.

На вовлеченность родителей в обучение детей оказывает влияние социально-экономический статус семьи (СЭС). Высокая занятость и/или низкий образовательный уровень родителей могут ограничивать высокое качество вовлечения. Семье может не хватать временных и финансовых ресурсов для оказания помощи и психологической поддержки ребенку, стимулирования его самостоятельности, структурирования и обогащения домашней обучающей среды (Antipkina, Lyubickaya, & Nisskaya, 2018; Veas, Castejón, Miñano, & Gilar-Corbí, 2019). Также на вовлеченность родителей оказывают влияние такие факторы, как культурные традиции в обществе (Antipkina et al., 2018), личностные характеристики родителей (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) и отношения между учителями и учениками (Kerr, Stattin, & Ozdemir, 2012).

Родители оказывают влияние на учебную жизнь ребенка не только дома, но и в школе. Вовлеченность родителей дома может проявляться в помощи в выполнении домашней работы, установлении ежедневных обязанностей, записи ребенка на дополнительные занятия и т. д. Вовлеченность родителей в школе проявляется в посещении собраний, взаимодействии с преподавателями, волонтерской деятельности в школе (Yang, 2017). Кроме того, авторами отдельно отмечается роль родителей в академической социализации ребенка (Hill & Tyson, 2009). Под академической социализацией понимается развитие навыков разрешения проблем и самостоятельного принятия решений, а также разъяснение связи между обучением

в школе и будущими целями ребенка. Таким образом, можно сделать вывод, что существует три основных вида родительской вовлеченности в образовательный процесс – вовлеченность дома, вовлеченность в школе и академическая социализация.

Н. Хилл и Д. Тайсон (Hill & Tyson, 2009) обобщили результаты эмпирических исследований, опубликованных с 1985 по 2006 годы (50 статей). Было выявлено наличие положительной статистически значимой связи между успеваемостью школьников и двумя типами вовлеченности – вовлеченностью родителей в школе и участием родителей в академической социализации ребенка. Однако связь между успеваемостью и вовлеченностью родителей дома оказалась незначимой (Hill & Tyson, 2009). По мнению Дж. Фроиланда, когда родители поддерживают развитие самостоятельности ребенка и снижают свою вовлеченность дома, дети становятся более мотивированными к обучению, поскольку сами несут ответственность за свои действия и успеваемость (Froiland, 2015).

Авторы работы (Fernández Alonso et al., 2017) рассмотрели влияние родительской вовлеченности с позиции стиля вовлеченности – контроль или коммуникация. Результаты исследования показали, что стиль контроля, предполагающий помощь родителей в домашних заданиях и контроль за их выполнением, негативно влияет на успеваемость, а коммуникативный стиль, предполагающий общение по школьным вопросам, имеет положительное влияние на успеваемость школьников.

Существует мнение, что в большей степени нуждаются в высокой вовлеченности родителей те школьники, которым не хватает собственной внутренней мотивации к обучению (Israel et al., 2001).

Иную структуру родительской вовлеченности разработали Кс. Фан и М. Чен (Fan & Chan, 2001). Родительская вовлеченность представлена авторами четырьмя независимыми компонентами:

- коммуникация с преподавателями и школой,
- ожидания родителей в отношении обучения детей (например, какие оценки дети будут получать, продолжат ли они обучение в университете и т. д.),
- активное участие родителей в школьной жизни,
- надзор за выполнением школьником домашних заданий.

Авторы делают акцент на влиянии составляющих компонентов родительской вовлеченности на успеваемость школьников старших классов. Так, наиболее сильное, положительное и устойчивое влияние оказывают родительские ожидания. Другие компоненты вовлеченности родителей (коммуникация, активное участие родителей) не продемонстрировали устойчивых эффектов либо даже показали противоположный, негативный эффект (коммуникация с преподавателями и школой) (Fan & Chan, 2001).

Важно отметить, что результаты двух исследований (Fan & Chan, 2001; Hill & Tyson, 2009) в отношении вовлеченности родителей в школе противоречивы. Н. Хилл и Д. Тайсон (2009) говорят о положительном влиянии на успеваемость родительской вовлеченности в школе, а Кс. Фан и М. Чен (2001) выявили отрицательное влияние коммуникаций родителей с преподавателями и школой на успеваемость. Возможно, изменение характера влияния родительской вовлеченности в школе связано с тем, что в указанных исследованиях принимали участие школьники разных возрастов. Старшеклассники в период переходного возраста стремятся к независимости и самостоятельному принятию решений, поэтому коммуникации родителей с преподавателями и школой воспринимают негативно, как вмешательство в личную жизнь.

Изучение влияния родительских ожиданий как отдельного фактора родительской вовлеченности на успеваемость школьников привлекает внимание исследо-

вателей из разных стран. Родительские ожидания влияют на результаты учащихся как напрямую – через взаимодействие родителей с детьми, так и косвенно – через родительские убеждения и воспринимаемую учащимся академическую поддержку (Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson, & Dixon, 2010). Более того, мнение родителей может оказывать влияние на выбор ребенком будущей профессии (Petrov, Volodina, & Belyaeva 2019).

Совокупные результаты обзора влияния родительской вовлеченности на успеваемость школьников представлены на Рисунке 3.

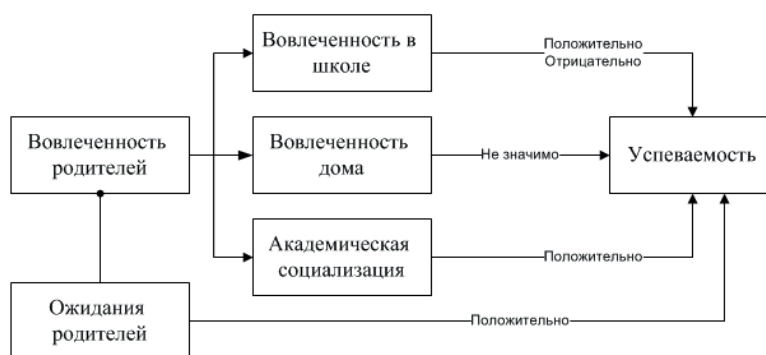


Рисунок 3. Влияние вовлеченности родителей на успеваемость школьников

Таким образом, влияние родительской вовлеченности на успеваемость детей в школе широко изучено. Во многих исследованиях получены результаты, говорящие о том, что высокий уровень родительской вовлеченности на всех этапах обучения в школе оказывает положительное воздействие на личное развитие и успеваемость школьников (например, Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Wartman & Savage, 2008). С другой стороны, существует положительная взаимосвязь между поддержкой родителями самостоятельности детей и их мотивацией к обучению, а также успеваемостью (Froiland, 2015; Su & Reeve, 2011).

Вовлеченность родителей также рассматривается исследователями среди семейных факторов, влияющих на успеваемость студентов. В работе (Wartman & Savage, 2008) было отмечено, что вовлеченность помогает родителям быть в курсе процессов, происходящих в университете, понимать то, за что они платят, и обеспечивать необходимую поддержку детям, сталкивающимся со сложностями обучения в университете.

В рамках теории привязанности некоторые авторы утверждают, что вовлеченность родителей может значительно различаться по гендерным признакам. Согласно их мнению, студенты женского пола больше привязаны к родителям, чем студенты мужского пола (Allen & Stoltenberg, 1995), поэтому теория привязанности может точнее отражать опыт непосредственно женской половины студенческого сообщества университета. Однако следует заметить, что ряд авторов отрицает значение гендера как фактора, определяющего степень привязанности (Mattanah et al., 2004).

Вовлеченность родителей должна быть рассмотрена и с точки зрения влияния на успеваемость в университете во время первых лет обучения. В своей работе К. Кутрона с соавторами (Cutrona et al., 1994) доказали, что поддержка со стороны родителей снижает уровень стресса, который могут испытывать студенты первых курсов. Низкий уровень стресса, либо его отсутствие влияет на

убеждения, связанные с личной самоэффективностью или верой в способность достижения целей. Самоэффективность, в свою очередь, является предиктором академической успеваемости студента, которая может быть измерена баллами. Данное исследование показало наличие положительной взаимосвязи между родительской поддержкой и оценками студентов из гетерогенной группы представителей разных специальностей.

Также был обнаружен ряд положительных корреляций между поддержкой со стороны родителей в первый год обучения в университете и успехами студентов. Среди положительных результатов, которые влечет за собой привязанность к родителям, авторы исследования выделили развитие личности, адаптацию в университете и академические успехи (Wartman & Savage, 2008).

Однако не всегда существует положительное влияние вовлеченности родителей на успеваемость студентов. Так, Дж. Деннис с соавторами (Dennis, Phinney, & Chuatesco, 2005) определили, что поддержка родителей, которые не учились в университете, не является значимым предиктором успеваемости студентов. Более значимыми для студентов оказались поддержка других студентов и принятие студенческим сообществом. Следовательно, родительская вовлеченность может не оказывать сильного положительного влияния на успеваемость в том случае, когда сами родители не являются достаточно компетентными, так как сами не обладают опытом обучения в университете. Это, в свою очередь, еще раз подтверждает значимость фактора родительского образования.

Как было отмечено ранее, при рассмотрении влияния вовлеченности родителей на успеваемость школьников, одним из факторов вовлеченности родителей в образовательный процесс являются родительские ожидания. П. Дэвис-Кин (Davis-Kean, 2005) эмпирически доказала влияние на успеваемость студентов дохода семьи через ожидания родителей. Доход семьи формирует у родителей определенные ожидания в отношении детей, в том числе связанных с успеваемостью в университете. В зависимости от ожиданий родители определенным образом выстраивают свое поведение, ориентируя детей на достижение желаемых родителями результатов, формируя у них определенные ценности. Тем самым студент может стремиться к более высокой успеваемости, чтобы оправдать ожидания родителей.

В исследованиях американского некоммерческого научного центра «Child Trends» были получены аналогичные результаты. Исследователи выявили сильную положительную взаимосвязь родительских ожиданий и успеваемости студентов. При этом сами ожидания родителей оказались зависимыми от уровня дохода семьи (Child Trends, 2015).

Таким образом, ожидания родителей в отношении обучения оказывают значительное влияние на успеваемость студентов в университете. Однако влияние родительской вовлеченности на успеваемость студентов университета неоднозначно.

В Таблице 1 представлены обобщенные результаты обзора литературы влияния семейных факторов на успеваемость школьников и студентов.

Таблица показывает, что успеваемость студентов высших учебных заведений вызывает значительный интерес исследователей, однако, в сравнении со школьным образованием, не все факторы успеваемости студентов изучены исчерпывающе. Возможно, это объясняется тем, что, согласно теории отделения-индивидуации, студенты – взрослые, самостоятельные, ответственные, и влияние семьи на них минимально. Однако исследования, проведенные в рамках теории привязанности, подтверждает, что семейные факторы продолжают влиять на студентов, в том числе на успеваемость, и после их поступления в университет. Выявленные в исследованиях особенности говорят о целесообразности проведения дополнительных исследований влияния семейных факторов на успеваемость в университете.

Таблица 1. Сравнительный анализ влияния семейных факторов на успеваемость обучающихся

	Успеваемость школьников	Успеваемость студентов
СЭС		
Доход	Положительная значимая корреляция с уровнем дохода родителей (Coleman, 1988; Dahl & Lochner, 2005; Davis-Kean, 2005; Duncan et al., 2004; Morrissey et al., 2014; Roshchina, 2012; White, 1982)	(Azhar, et al., 2014; Lacour & Tissington, 2011)
	Опосредованное влияние дохода через ценностные установки (Teachman 1997; Tovar-García, 2013)	
Образование обоих родителей	Образование родителей хорошо предсказывает достижения в учебе (Egalite, 2016; Fruehwirth & Gagete-Miranda, 2019; Kaushal, 2014; Roshchina, 2012; Tovar-García, 2013)	(Azhar et al., 2014)
	Прямая связь между семейным социальным капиталом и академической успеваемостью (Coleman, 1988)	
Семейный социальный капитал	Положительное влияние социального капитала на успеваемость зависит от эмоциональной окраски взаимосвязи между школьником и родителями (Crosnoe, 2004)	Эмоциональная поддержка семьи является важным показателем успеваемости студентов (Roksa & Kinsley, 2019)
	Наличие обоих родителей	Дети из семей с одним родителем демонстрируют более низкую успеваемость (Majoribanks, 2002; Schlee et al., 2009; Yang, 2017).
Количество братьев и сестер	Проживание с двумя родителями не является значимым (Björn, Kyttälä, 2011; DeLeire & Kalil, 2002; Tovar-García, 2013)	
	Структура семьи оказывает влияние на академическую успеваемость опосредованно через доход семьи (Israel et al., 2001)	
	Количество братьев и сестер оказывает значимое негативное влияние на академическую успеваемость (Israel et al., 2001; Sandefur et al., 2006)	Отсутствие корреляции между количеством детей в семье и успеваемостью (Downey, 2001)
Вовлеченность родителей в образовательный процесс	Положительная статистически значимая связь с вовлеченностью родителей в школе и участием родителей в академической социализации ребенка. (Froiland, 2015; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Su & Reeve, 2011; Veas et al., 2019)	Положительное влияние вовлеченности родителей (Wartman & Savage, 2008.) Не значима вовлеченность родителей, которые сами не учились в университете (Dennis et al., 2005)
	Положительное и устойчивое влияние на успеваемость оказывают родительские ожидания	
	(Child Trends, 2015; Fan & Chan, 2001; Rubie-Davies et al., 2010)	(Child Trends, 2015; Davis-Kean, 2005)

Обсуждение результатов

В зависимости от возраста ребёнка, его навыков и самостоятельности семейные факторы могут оказывать различное влияние на успеваемость обучающихся. Многочисленные исследования подтверждают значимость семейных факторов для успеваемости школьников. Количество работ, посвященных изучению связи семейных характеристик с образовательными результатами студентов университетов, существенно меньше, как и сам набор характеристик семейных ресурсов, изучаемых в таких исследованиях. Однако сторонники теории привязанности находят всё больше аргументов, подтверждающих, что для студентов университетов семейные факторы также имеют высокую значимость.

Понимание значимости семейных факторов для студентов университета может способствовать формированию и укреплению взаимоотношений между родителями и студентами, что, в свою очередь, согласно исследованиям, влияет на академическую успеваемость.

Ограничением проведенного обзора зарубежных исследований является то, что при анализе трех основных каналов влияния семьи на успеваемость обучающихся и при обсуждении причин такого влияния не принимаются во внимание социально-культурные факторы разных стран. Данные факторы, вероятно, могут давать дополнительные объяснения характеру и силе влияния семьи на детей разного возраста. Изучение социально-культурных факторов может стать следующим этапом исследования влияния родителей на академическую успеваемость школьников и студентов в разных странах.

Заключение

На основе обзора зарубежных эмпирических исследований в работе представлен сравнительный анализ влияния на академическую успеваемость обучающихся трёх каналов воздействия семьи: социально-экономического статуса семьи, социального капитала семьи, вовлеченности родителей в учебный процесс.

Было выявлено, что социально-экономический статус семьи оказывает положительное влияние на академическую успеваемость как школьников, так и студентов. Семейный социальный капитал имеет специфические особенности влияния при рассмотрении разных категорий обучающихся. Вовлеченность родителей в учебный процесс одинаково важна и для школьников, и для студентов, хотя для последних изучена в меньшей степени.

Также сравнительный анализ показал, что влияние семьи определяется характером взаимоотношений между родителями и обучающимися и может меняться с течением времени. Так, школьники недостаточно самостоятельны в силу возраста, поэтому родители влияют на них, контролируя процесс обучения, помогая с выполнением домашних заданий и развивая их самостоятельность. Во время обучения в университете родители продолжают оказывать влияние на детей, но меняются их приоритетные роли в сторону экспертной помощи и психологической поддержки. Следовательно, чем старше ребенок, тем уже круг того, в чем родители воспринимаются им как источник знаний и компетенций.

Обзор исследований, проведенных зарубежными учеными в различных странах мира, может послужить основанием для аналогичных исследований в России и международного сравнительного анализа таких исследований.

Список литературы

- Авдеева Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – №. 2. – С. 7-14.
- Антипкина И. В., Любичкая К. А., Нисская А. К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 230-260. doi:10.17323/1814-9545-2018-4-230-260.
- Национальная психологическая энциклопедия (Электронный ресурс). URL: <https://vocabulary.ru/termin/uspevaemost.html> (дата обращения: 09.02.2018).
- Петров А. М., Володина К. А., Беляева Т. А. Роль психофизиологических особенностей человека в его профессиональном развитии // Образование и саморазвитие. – 2019. – Т. 14. – №. 4. – С. 63-71.
- Рощина Я. М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 257-277. doi:10.17323/1814-9545-2012-1-257-277.
- Товар Гарсия Э. Д. Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 252-269. doi:10.17323/1814-9545-2013-2-252-269.
- Ali N., Jusof K., Ali S., Mokhtar N., Salamat A. S. A. The factors influencing students' performance at Universiti Teknologi MARA Kedah, Malaysia // Management Science and Engineering. – 2009. – Vol. 3. – No. 4. – P. 81-90.
- Allen S. F., Stoltenberg C. D. Psychological separation of older adolescents and young adults from their parents: An investigation of gender differences // Journal of counseling & development. – 1995. – Vol. 73. – No. 5. – P. 542-546. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01791.x.
- Azhar M., Nadeem S., Naz F., Perveen F., Sameen A. Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students // European Journal of Psychological Research. – 2014. – Vol. 1. – No. 1. (Электронный ресурс). URL: <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2014/11/IMPACT.pdf>
- Björn P. M., Kyttälä M. Family structure and academic skills among Finnish adolescents // European journal of psychology of education. – 2011. – Vol. 26. – No. 4. – P. 465-477. doi:10.1007/s10212-011-0058-5.
- Child Trends. (2015). Parental expectations for their children's academic attainment. (Электронный ресурс). URL: http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2012/07/115_Parental_Expectations.pdf (дата обращения: 18.02.2018).
- Coleman J. S. Social capital in the creation of human capital // American Journal of Sociology, 1988. – Vol. 94. – P. 95-120. doi:10.1086/228943.
- Crosnoe R. Social capital and the interplay of families and schools // Journal of Marriage and family. – 2004. – Vol. 66. – No. 2. – P. 267-280. doi:10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x.
- Cutrona C. E., Cole V., Colangelo N., Assouline S. G., Russell D.W. Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective // Journal of personality and social psychology. – 1994. – Vol. 66. – No. 2. – P. 369-378. doi:10.1037/h0090357.
- Dahl G. B., Lochner L. The impact of family income on child achievement. – National Bureau of Economic Research, 2005. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w11279/w11279.pdf.
- Davis-Kean P. E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment // Journal of family psychology. – 2005. – Vol. 19. – No. 2. – P. 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294.
- DeLeire T., Kalil A. Good things come in threes: Single-parent multigenerational family structure and adolescent adjustment // Demography. – 2002. – Vol. 39. – No. 2. – P. 393-413. doi:10.1353/dem.2002.0016.
- Dennis J. M., Phinney J. S., Chuateco L. I. The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students // Journal of college student development. – 2005. – Vol. 46. – No. 3. – P. 223-236. doi:10.1353/csd.2005.0023.
- Downey D. B. Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56. – No. 6-7. – P. 497-504. doi:10.1037/0003-066x.56.6-7.497.

- Egalite A. J. How family background influences student achievement // *Education Next*. – 2016. – Vol. 16. – No. 2. – P. 1-11.
- Fan X., Chen M. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis // *Educational psychology review*. – 2001. – Vol. 13. – No. 1. – P. 1-22.
- Fernández Alonso R., Álvarez Díaz M., Woitschach P., Suárez Álvarez J., Cuesta Izquierdo M. Parental involvement and academic performance: Less control and more communication= Implicación familiar y rendimiento académico: Menos control y más comunicación // *Psicothema*. – 2017. – Vol. 29. – No. 4. – P. 453-461. doi:10.7334/psicothema2017.181.
- Froiland J. M. Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions // *Journal of Child and Family Studies*. – 2015. – Vol. 24. – No. 1. – P. 117-126. doi:10.1007/s10826-013-9819-x.
- Fruehwirth J. C., Gagete-Miranda J. Your peers' parents: Spillovers from parental education // *Economics of Education Review*. – 2019. – Vol. 73. – P. 1-14. doi:10.1016/j.econedurev.2019.101910.
- Gofen A. Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle // *Family Relations*. – 2009. – Vol. 58. – No. 1. – P. 104-120. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x.
- Hill N. E., Tyson D. F. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement // *Developmental psychology*. – 2009. – Vol. 45. – № 3. – P. 740-763. doi:10.1037/a0015362.
- Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M. Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research. – 1997. – Vol. 67. – No. 1. – P. 3-42. doi:10.3102/00346543067001003.
- Ilesanmi R. A. The outcome of family structure (complete and incomplete family) on children's personality and cognition // *Образование и саморазвитие*. – 2015. – No. 4. – P. 161-164.
- Israel G. D., Beaulieu L. J., Hartless G. The influence of family and community social capital on educational achievement // *Rural sociology*. – 2001. – Vol. 66. – No. 1. – P. 43-68. doi:10.1111/j.1549-0831.2001.tb00054.x.
- Kaushal N. Intergenerational payoffs of education // *The Future of Children*. – 2014. – Vol. 24. – No. 1. – P. 61-78. doi:10.1353/foc.2014.0005.
- Kenny M. E., Donaldson G. A. The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women // *Journal of College Student Development*. – 1992. – Vol. 33. – No. 5. – P. 431-438.
- Kerr M., Stattin H., Ozdemir M. Perceived Parenting Style and Adolescent Adjustment. *Developmental Psychology*. – 2012. – Vol. 48. – No. 6. – P. 1540-1548. doi:10.1037/a0027720.
- Lacour M., Tissington L. D. The effects of poverty on academic achievement // *Educational Research and Reviews*. – 2011. – Vol. 6. – No. 7. – P. 522-527.
- Loughlin-Presnal J. E., Bierman K. L. Promoting parent academic expectations predicts improved school outcomes for low-income children entering kindergarten // *Journal of school psychology*. – 2017. – Vol. 62. – P. 67-80. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.007.
- Marjoribanks K. Family and school capital: Towards a context theory of students' school outcomes. – Springer Science & Business Media, 2002. doi:10.1007/978-94-015-9980-1.
- Mattanah J. F., Hancock G. R., Brand B. L. Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects // *Journal of Counseling Psychology*. – 2004. – Vol. 51. – No. 2. – P. 213-225. doi:10.1037/0022-0167.51.2.213.
- Morris P., Duncan G. J., Rodrigues C. Does money really matter? Estimating impacts of family income on children's achievement with data from random-assignment experiments // *Developmental Psychology*. – 2011. – Vol. 47. – No. 5. – P. 1263-1279. doi:10.1037/a0023875.
- Morrissey T. W., Hutchison L., Winsler A. Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school // *Developmental psychology*. – 2014. – Vol. 50. – No. 3. – P. 741-753. doi:10.1037/a0033848.
- Pedersen D. E. Parental Autonomy Support and College Student Academic Outcomes // *Journal of Child and Family Studies*. – 2017. – Vol. 26. – No. 9. – P. 2589-2601. doi:10.1007/s10826-017-0750-4.

- Prakhov I., Yudkevich M. University admission in Russia: Do the wealthier benefit from standardized exams? // *International Journal of Educational Development*. – 2019. – No. 65. – P. 98-105. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.08.007.
- Roksa J., Kinsley P. The role of family support in facilitating academic success of low-income students // *Research in Higher Education*. – 2019. – Vol. 60. – No. 4. – P. 415-436. doi:10.1007/s11162-018-9517-z.
- Rubie-Davies C. M., Peterson E., Irving E., Widdowson D., Dixon R. Expectations of achievement: Student teacher and parent perceptions // *Research in Education*. – 2010. – Vol. 83. – No. 1. – P. 36-53. doi:10.7227/rie.83.4.
- Sandefur G. D., Meier A. M., Campbell M. E. Family resources, social capital, and college attendance // *Social science research*. – 2006. – Vol. 35. – No. 2. – P. 525-553. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.11.003.
- Savage M. How to recruit parents as retention allies // *Recruitment and Retention in Higher Education*. – 2003. – Vol. 17. – No. 10. – P. 3-4.
- Schlee B. M., Mullis A. K., Shriner M. Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood // *Children and Youth Services Review*. – 2009. – Vol. 31. – No. 2. – P. 227-234. doi:10.1016/j.childyouth.2008.07.014.
- Singh S. P., Malik S., Singh P. Factors affecting academic performance of students // *Indian Journal of Research*. – 2016. – Vol. 5. – No. 4. – P. 176-178.
- Su Y. L., Reeve J. A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy // *Educational Psychology Review*. – 2011. – Vol. 23. – No. 1. – P. 159-188. doi:10.1007/s10648-010-9142-7.
- Teachman J. Gender of siblings, cognitive achievement, and academic performance: Familial and nonfamilial influences on children // *Journal of Marriage and the Family*. – 1997. – T Vol. 59. – No. 2. – P. 363-374. doi:10.2307/353476.
- Uwaifo V. O. The effects of family structure and parenthood on the academic performance of Nigerian University students // *Studies on Home and Community Science*. – 2008. – Vol. 2. – No. 2. – P. 121-124. doi:10.1080/09737189.2008.11885262.
- Veas A., Castejón J. L., Miñano P., Gilar-Corbí R. Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis // *British Journal of Educational Psychology*. – 2019. – Vol. 89. – No. 2. – P. 393-411. doi:10.1111/bjep.12245.
- Wartman K. L., Savage M. Parental involvement in higher education: Understanding the relationship among students, parents, and the institution // *ASHE Higher Education Report*. – 2008. – Vol. 33. – No. 6 – P. 1-125. doi:10.1002/aehe.v33:6.
- White K. R. The relation between socioeconomic status and academic achievement // *Psychological bulletin*. – 1982. – Vol. 91. – No. 3. – P. 461-481. doi:10.1037/0033-2909.91.3.461.
- Yang H. The role of social capital at home and in school in academic achievement: The case of South Korea // *Asia Pacific Education Review*. – 2017. – Vol. 18. – No. 3. – P. 373-384. doi:10.1007/s12564-017-9492-7.

References

- Ali, N., Jusof, K., Ali, S., Mokhtar, N., & Salamat, A. S. A. (2009). The factors influencing students' performance at Universiti Teknologi Mara Kedah, Malaysia. *Management Science and Engineering*, 3(4), 81-90.
- Allen, S. F., & Stoltenberg, C. D. (1995). Psychological separation of older adolescents and young adults from their parents: An investigation of gender differences. *Journal of counseling & development*, 73(5), 542-546. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01791.x
- Antipkina, I. V., Lyubickaya, K. A., & Nisskaya, A. K. (2018). Third-grade parent's involvement in schools. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 230-260. doi:10.17323/1814-9545-2018-4-230-260.
- Avdeeva, N. N. (2017). Child-parent relationship therapy: Child-parent interaction therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 6(2), 7-14. doi:10.17759/jmfp.2017060201.

- Azhar, M., Nadeem, S., Naz, F., Perveen, F., & Sameen, A. (2014). Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students. *European Journal of Psychological Research*, 1(1), 1-9. Retrieved from <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2014/11/IMPACT.pdf>
- Björn, P. M., & Kyttälä, M. (2011). Family structure and academic skills among Finnish adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 26(4), 465-477. doi:10.1007/s10212-011-0058-5.
- Child Trends. Parental expectations for their children's academic attainment. 2015. Accessed 18th 2018, at: http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2012/07/115_Parental_Expectations.pdf
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. doi:10.1086/228943.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280. doi:10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-278. doi:10.1037/h0090357.
- Dahl, G. B., & Lochner, L. (2005). *The impact of family income on child achievement*. Retrieved from https://www.nber.org/system/files/working_papers/w11279/w11279.pdf
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294.
- DeLeire, T., & Kalil, A. (2002). Good things come in threes: Single-parent multigenerational family structure and adolescent adjustment. *Demography*, 39(2), 393-413. doi:10.1353/dem.2002.0016.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development* 46(3), 223-236. doi:10.1353/csd.2005.0023.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-7), 497-504. doi:10.1037/0003-066x.56.6-7.497.
- Egalite, A. J. (2016). How family background influences student achievement. *Education Next*, 16(2), 70-78.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fernández Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez J., & Cuesta M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication = Implicación familiar y rendimiento académico: Menos control y más comunicación. *Psicothema*, 29(4), 453-461. doi:10.7334/psicothema2017.181.
- Froiland, J. M. (2015). Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 117-126. doi:10.1007/s10826-013-9819-x.
- Fruehwirth, J. C., & Gagete-Miranda, J. (2019). Your peers' parents: Spillovers from parental education. *Economics of Education Review*, 73, 1-14. doi:10.1016/j.econedurev.2019.101910.
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi:10.3102/00346543067001003.
- Ilesanmi, R. A. (2015). The outcome of family structure (complete and incomplete family) on children's personality and cognition. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 46(4), 161-164.
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J., & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural sociology*, 66(1), 43-68. doi:10.1111/j.1549-0831.2001.tb00054.x.

- Kaushal, N. (2014). Intergenerational payoffs of education. *The Future of Children*, 24(1), 61-78. doi:10.1353/foc.2014.0005.
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development*, 33(5), 431-438.
- Kerr, M., Stattin, H., & Ozdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 48(6), 1540-1548. doi:10.1037/a0027720.
- Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.
- Loughlin-Presnal, J. E., & Bierman, K. L. (2017). Promoting parent academic expectations predicts improved school outcomes for low-income children entering kindergarten. *Journal of School Psychology*, 62, 67-80. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.007.
- Marjoribanks, K. (2002). *Family and school capital: Towards a context theory of students' school outcomes*. Springer Science & Business Media.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213-225. doi:10.1037/0022-0167.51.2.213.
- Duncan, G. J., Morris, P. A., & Rodrigues, C. (2011). Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. *Developmental Psychology*, 47(5), 1263-1279. doi:10.1037/a0023875.
- Morrissey, T. W., Hutchison, L., & Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 50(3), 741-753. doi:10.1037/a0033848.
- National Psychological Encyclopedia. Accessed February 9th, 2018 at: <https://vocabulary.ru/termin/uspevaemost.html>
- Pedersen, D. E. (2017). Parental autonomy support and college student academic outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 26(9), 2589-2601. doi:10.1007/s10826-017-0750-4.
- Petrov, A. M., Volodina, K. A., & Belyaeva, T. A. (2019). The role of psychophysiological characteristics of a person in his professional development. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 14(4), 63-71.
- Prakhov, I., & Yudkevich, M. (2019). University admission in Russia: Do the wealthier benefit from standardized exams? *International Journal of Educational Development*, 65, 98-105. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.08.007.
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60(4), 415-436. doi:10.1007/s11162-018-9517-z.
- Roshchina, Ya. M. (2012). Family capital as a factor of educational opportunities for Russian high school students. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 257-277. doi:10.17323/1814-9545-2012-1-257-277.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83(1), 36-53. doi:10.7227/rie.83.4.
- Sandefur, G. D., Meier, A. M., & Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, 35(2), 525-553. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.11.003.
- Savage, M. (2003). How to recruit parents as retention allies. *Recruitment and Retention in Higher Education*, 17(10), 3-4.
- Schlee, B. M., Mullis, A. K., & Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31(2), 227-234. doi:10.1016/j.childyouth.2008.07.014.
- Singh, S. P., Malik, S., & Singh, P. (2016). Factors affecting academic performance of students. *Indian Journal of Research*, 5(4), 176-178.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi:10.1007/s10648-010-9142-7.

- Teachman, J. (1997). Gender of siblings, cognitive achievement, and academic performance: Familial and nonfamilial influences on children. *Journal of Marriage and the Family*, 59(2), 363-374. doi:10.2307/353476.
- Tovar-García, E. (2013). Relationship between Parental Education, Educational Trajectories and Achievements of Schoolchildren in the Republic of Tatarstan. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2(2), 252-269. doi:10.17323/1814-9545-2013-2-252-269.
- Uwaifo, V. O. (2008). The effects of family structure and parenthood on the academic performance of Nigerian University students. *Studies on Home and Community Science*, 2(2), 121-124. doi:10.1080/09737189.2008.11885262.
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 393-411. doi:10.1111/bjep.12245.
- Wartman, K. L., & Savage, M. (2008). Parental involvement in higher education: Understanding the relationship among students, parents, and the institution. *ASHE Higher Education Report*, 33(6), 1-125.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481. doi:10.1037/0033-2909.91.3.461.
- Yang, H. (2017). The role of social capital at home and in school in academic achievement: The case of South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 373-384. doi:10.1007/s12564-017-9492-7.

УДК 378.147

Изучение специфики отношения к гибким навыкам студентов вуза при обучении деловой коммуникации

Марина Ю. Криницкая¹, Татьяна А. Борзова²

¹ Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия

E-mail: Marina.Krinitzskaya@vvsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7265-1932>

² Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия

E-mail: Tatyana.Borzova@vvsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6203-202X>

DOI: 10.26907/esd.16.4.08

Дата поступления: 7 мая 2020; Дата принятия в печать: 9 ноября 2020

Аннотация

В наши дни изучение русского языка в сфере деловой коммуникации является основной частью профессионального образования. На примере дисциплины «Русский язык в деловом общении» представляется возможным сформировать гибкие навыки (soft skills) у студентов вузов. Значимость данного исследования обусловлена необходимостью формирования, развития и активного применения универсального набора гибких навыков в образовательном процессе вузов для дальнейшей адаптации выпускников на современном рынке труда. Исследование проводилось на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. В нем приняло участие 196 студентов первого курса обучения. При проведении опроса-анкетирования была применена методика субъективного шкалирования, полученные данные были обработаны с помощью методов систематизации и обобщения. В результате исследования установлено, что при изучении дисциплины «Русский язык в деловом общении» у студентов формируется субъективное отношение к применению гибких навыков, помогающих использовать полученные знания на практике и повысить мотивацию к личностному профессиональному росту и развитию. В ходе исследования было выявлено, что 21 из 24 заявленных гибких навыков активно формируются у студентов в процессе обучения. Кроме того, проведенный анализ данных анкетирования дал объективное представление о способностях, интересах и склонностях каждого студента, необходимых для совершенствования учебного процесса. Учет результатов исследования вносит существенный вклад в развитие теории компетентностной модели современного успешного выпускника. Практическое применение результатов исследования состоит в возможности их использования вузами для составления и совершенствования рабочих учебных программ в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: высшее образование, soft skills, гибкие навыки, универсальные компетенции, деловая коммуникация, современные образовательные технологии, электронная образовательная среда (ЭОС), личностно-профессиональное развитие.

University Students' Attitudes to Soft Skills in Business Communication Training

Marina Yu. Krinitskaia¹, Tatyana A. Borzova²

¹ Vladivostok State University Economics and Service, Vladivostok, Russia

E-mail: Marina.Krinitskaya@vvsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7265-1932>

² Vladivostok State University Economics and Service, Vladivostok, Russia

E-mail: Tatyana.Borzova@vvsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6203-202X>

DOI: 10.26907/esd.16.4.08

Submitted: 7 May 2020; Accepted: 9 November 2020

Abstract

Nowadays learning Russian in business communication is a major part of vocational education and training and within this academic subject it is possible for university students to develop soft skills. This research examined the formation, development and application of a universal set of soft skills to help graduates adapt to the modern labor market. The study was conducted with 196 first-year students in the Vladivostok State University of Economics and Service. A subjective scale technique was applied using a survey-questionnaire. The data were processed using systematization and generalization methods. The results showed that subjective attitudes to the application of soft skills were developed in students studying Business Russian. The building of soft skills helps students use knowledge in practice and to increase their motivation for personal professional growth and development. The research revealed that 21 out of 24 declared soft skills are actively formed in students in the course of teaching. In addition, the analysis gave an objective view of the abilities, interests and tendencies of each student. This information is necessary to improve the educational process. The results of the research play an important role in the development of the theory of competence model of successful modern graduates. The research results can be used by universities to develop and improve working curricula in accordance with the requirements of new educational standards.

Keywords: higher education, soft skills, universal competencies, communication literacy, business communication, self-development, modern educational technologies, Moodle, practical-oriented approach, personal-professional development.

Введение

Современное состояние российского общества показывает достаточно жесткий уровень конкуренции на рынке труда, который не только предъявляет высокие требования к выпускникам вузов как к потенциальным специалистам, но и формирует определенную среду, в которой способен работать и развиваться с эффективной отдачей только работник высокого уровня квалификации. Такое положение дел требует повышенной ответственности всех образовательных кластеров за качество подготовки современного выпускника.

На основе действующего ФГОС в российской системе высшего образования идет активная трансформация образовательных программ подготовки бакалавров всех направлений и профилей, нацеленная на формирование новых когнитивных и универсальных компетенций вместо развития «привычных» знаний, умений и навыков, применяемых ранее в процессе «передачи» знаний.

Традиционный подход высшего образования не всегда позволяет современным выпускникам вузов в полной мере реализоваться на рынке труда, поскольку приобретенный набор «твердых навыков» (hard skills) за годы учебы в вузе ста-

новится маловостребованным, так как достаточно быстро устаревает. Полагаем, что развитие социума, ориентированность его на новую ценностно-образующую модель профессиональных отношений, стремительная передача информации, мобильность персонала, клиентоориентированность – все эти факторы становятся актуальными сегодня и диктуют иные требования к современному специалисту.

Таким образом, цель исследования – обосновать необходимость и формы развития гибких навыков у студентов вуза на примере изучения курса «Русский язык в деловом общении» с учетом субъективной оценки потребителей образовательных услуг.

Обзор литературы

Как показывает анализ публикаций, проблема внедрения, апробация и развитие гибких навыков в современной среде высшей ступени образования находится в стадии активной разработки.

Как отмечают многие исследователи, в ходе реализации модернизации высшей школы формируется новая образовательная среда с выраженной прикладной направленностью (Khutorskou, 2019). Результат освоения образовательной программы определяется как способность и готовность выпускников вузов к основным видам профессиональной деятельности по выбранному профилю. Основополагающей ценностью новой образовательной парадигмы в системе высшей школы становится ответственность студентов за свое личностно-профессиональное развитие (Vorzoa, 2018).

Адаптации современных выпускников вузов к динамичному развитию информационного социума способствуют интерактивные технологии, которые весьма активно применяют возможности электронной образовательной среды (ЭОС), развивающей интеллектуальную активность (Kondakova & Latypova, 2013).

На электронной образовательной платформе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) успешно апробирована и эффективно применяется электронная динамическая учебная среда на основе LMS Moodle как свободной системы обучения и дистанционного управления учебно-образовательными ресурсами. Большинство учебных дисциплин, преподаваемых в университете, размещено именно на этой платформе, в том числе и курс «Русский язык в деловом общении».

В ЭОС Moodle достаточно широко используются инструменты для виртуализации учебно-методических материалов курса, дистанционного управления индивидуальной и групповой работой студентов в режиме интерактивного взаимодействия (Noskova, Pavlova & Yakovleva, 2017). Использование ЭОС Moodle демонстрирует преимущества этого ресурса в образовательной среде вуза: взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, связь с преподавателем, открытый доступ к теоретическим и практическим блокам дисциплины, возможность выполнения заданий в удобное для студента время, легкость и доступность интерфейса, право редактировать ранее размещенное в систему задание, тесты и др. ЭОС Moodle обладает большим набором средств коммуникации: корпоративная электронная почта, форумы, чаты, обмен сообщениями, анкетирование, что позволяет оперативно поддерживать обратную связь между преподавателем и учащимся. В ЭОС Moodle есть возможность оптимально сочетать все виды учебной деятельности: поиск и выбор информации, запоминание, осмысление, применение, анализ, синтез и оценка, что является достаточно эффективным мотивационным средством повышения интереса учащегося к изучаемому предмету.

Современные образовательные технологии позволяют расширить возможности образовательной системы и оптимально внедрить навыки, которые позволят современному специалисту стать «эффективным и востребованным коммуникатором» (Shipilov, 2016).

Т. А. Яркова считает, что в настоящее время «необходимы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые» (Yarkova & Cherkasova, 2016, pp. 222-223). По мнению И. Милевски, успешность в современном социуме – «это не только то, что любой из нас получает при рождении, на девяносто процентов это усилия и труд, вложенные в себя» (Milevski, 2013).

Без должных гибких навыков добиться успеха зачастую невозможно. Эффективность профессиональной деятельности сотрудника зависит от уровня формирования у него гибких навыков, которые показывают, чем отличаются «успешные специалисты от неуспешных, эффективные организации от неэффективных» (Goleman, 2009; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2011). Вслед за Т. Я. Ярковой, мы полагаем, что «критичный характер мышления и активность; открытость всему новому и умение в нем ориентироваться; коммуникативные навыки; умение находить и обрабатывать информацию; желание и стремление постоянно самосовершенствоваться» (Yarkova & Cherkasova, 2016, p. 230) являются основными умениями личности настоящего времени.

В современных работах по педагогике и психологии весьма активно обсуждаются вопросы определения границ понятия «soft skills», что определённо указывает на актуальность изучаемого явления. Так, например, А. И. Иванина и др. рассматривают контент-анализ дефиниции «soft skills» и определяют ее как «социально-трудовую характеристику знаний, умений и навыков» (Ivonina, Chulanova & Davletshina, 2017, p. 2); в свою очередь, С. Н. Бацунов и др. рассматривают данную категорию как «интегративное со-действие в коммуникативном поле, при котором появляется со-бытийная идентификация внутреннего потенциала человека» (Batsunov, Derecha, Kungurova, & Slizkova, 2018, p. 199); Л. Н. Степанова и Э. Ф. Зеер объясняют различные подходы к пониманию гибких навыков в зарубежной и отечественной науке и определяют «soft skills» как «ключевые предикторы профессионального развития» (Stepanova & Zeer, 2019). Таким образом, точного, универсального определения понятия «гибкие навыки» на современном этапе развития педагогики не существует. В нашей работе мы руководствуемся определением А. И. Ивопиной и др., которая придерживается той точки зрения, что soft skills – это специфическая характеристика некоторых универсальных компетенций будущего выпускника, необходимых для его дальнейшей адаптации в коммуникативном поле, и «мягкие компетенции», обязательные «для успешного выполнения работы» и согласующиеся с «требованиями должности и стратегическими целями организации» (Ivonina et al., 2017).

Таким образом, проанализировав различные взгляды исследователей на соотношение понятий «универсальные компетенции» и «гибкие навыки», мы пришли к выводу, что данные понятия, безусловно, связаны между собой. Soft skills являются, на наш взгляд, своего рода составляющими, слагаемыми универсальных компетенций. Именно гибкие навыки позволяют организовать и оценить те или иные компетенции в полном объеме.

Вслед за С. Н. Бацуновым и др. мы полагаем, что гибкие навыки делятся на следующие группы: коммуникативные навыки, навыки оперативного мышления, управленческие навыки и навыки самоменеджмента. Развитие гибких навыков рассматривается как комплексное содействие в поликультурной среде, при котором возникает «событийная» идентификация внутреннего потенциала человека»

(Batsunov et al., 2018). Хотя исследователи рассматривают гибкие только навыки студентов педагогического вуза, утверждаем, что эти же навыки являются значимыми и для студентов других направлений подготовки бакалавриата. Так, в утвержденном перечне профессиональных компетенций по направлениям подготовки бакалавриата «Организация работы с молодежью», «Международные отношения», «Туризм», «Сервис» и «Педагогическое образование» во ВГУЭС значатся следующие: «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»; «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач»; «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» и др. Таким образом, в данном перечне уже представлены гибкие навыки как неотъемлемые составляющие универсальных профессиональных компетенций будущих выпускников вуза.

Далее обратимся к описанию возможного формирования в вузе набора гибких навыков у студентов первого года обучения на примере курса «Русский язык в деловом общении».

Методология

Данный курс разработан на кафедре русского языка ВГУЭС и успешно апробирован в ЭОС Moodle в 2019-2020 учебном году. Освоение русского языка как одного из регуляторов деловой коммуникации предоставляет возможности разнообразно использовать межпредметные связи. Кроме того, представленный материал нацелен на развитие личностного потенциала обучающихся и их адаптацию в современном обществе.

Совершенствование универсальных коммуникативных навыков способствует формированию предметного мышления, исследовательско-аналитических навыков, умению критически оценивать ситуацию, строить и применять различные виды коммуникации, планировать свою деятельность и коллективную работу, принимать взвешенные решения и т. п.

Вопросы развития темы «гибких навыков» привлекали внимание исследователей разных областей науки: психологов, педагогов, социологов, маркетологов и др. Однако эти авторы в своих работах обращают внимание на формирование «гибких навыков» у студентов только определенных направлений подготовки бакалавриата, например «Лингвистика» (Pavlova, 2018), «Реклама и связи с общественностью» (Bukharbaeva, 2018), «Организация работы с молодежью» (Lyskova & Beresneva, 2019), «Социальная работа» (Avchinnikova, 2018), «Дизайн» (Khrustalyova, 2018) и др. или же технической (Glazunova, Voloshyna & Dorosh, 2017; Menshenina & Labzina, 2019), медицинской (Motorina & Motorin, 2018), педагогической (Shatunova & Gizatullina, 2019) направленности. Мы же полагаем, что данный подход является узким, так как само понятие «гибкие навыки» подразумевает их универсализм и требует их активного внедрения в образовательный процесс независимо от профессиональной ориентированности вуза.

Чтобы оценить эффективность применения заданий курса, способных формировать ту или иную компетенцию, был дважды проведен опрос в форме анкетирования среди студентов первого курса обучения по направлениям подготовки бакалавриата «Организация работы с молодежью», «Международные отношения», «Туризм», «Сервис» и «Педагогическое образование». В эксперименте приняли участие 196 студентов. Респондентам в сентябре 2019 года было предложено анонимно оценить по пятибалльной шкале гибкие навыки, которые они могли бы

приобрести в ходе учебного курса «Русский язык в деловом общении», а в январе 2020 года – оценить те навыки, которые они действительно смогли получить в процессе обучения по этой дисциплине. Респондентам требовалось оценить набор навыков, поставив баллы: 1 балл – «я меньше всего получу этот навык», а 5 баллов – «я получу этот навык в большей мере».

Данная методика, методика субъективного шкалирования, была предложена американским психологом Ч. Осгудом. Она «характеризуется значительной трудоёмкостью» (Petrenko, 1988), так как предполагает многомерный статистический анализ данных. Подобные педагогические измерения, представляющие своеобразный сбор субъективных оценок, имеют, на наш взгляд, особую ценность, так как процесс приобретения и развития тех или иных навыков осмысливается не со стороны экспертов, преподавателей, а со стороны самих обучающихся (субъектов учебно-профессиональной коммуникации), вовлеченных в образовательный процесс.

Результаты исследования

Опираясь на данные, представленные на сайтах кадровых агентств российских интернет-ресурсов, а также на предпочтения современных работодателей, мы определили оптимальное количество гибких навыков, которые требуются современным выпускникам вуза.

Результаты анкетирования анализировались по каждой отдельной позиции, то есть по конкретному гибкому навыку в определенной учебной группе. Итог обработки анкет показал, что результат оценки гибких навыков студентами не зависит от направления их профессионального ориентирования.

Полученные в ходе эксперимента данные позволили распределить заявленные в исследовании гибкие навыки на три группы.

Первую группу составили навыки, которые были оценены студентами примерно одинаково и в сентябре 2019 года, и в январе 2020 года (42 % от общего количества заявленных гибких навыков) (Таблица 1).

Таблица 1. Анализ оценки гибких навыков (ожидание = результат)

Гибкие навыки	I этап опроса – сентябрь 2019 г.	II этап опроса – январь 2020 г.
1. Деловая этика	4,37	4,39
2. Самопрезентация	3,44	3,43
3. Толерантность и знание национальных особенностей поведения	3,55	3,51
4. Умение выступать на публике	3,64	3,62
5. Умение работать в команде	3,77	3,75
6. Готовность выполнять рутинную работу	3,50	3,52
7. Дипломатия	3,60	3,59
8. Умение видеть и решать проблему	3,68	3,64
9. Умение анализировать большие объемы информации	4,29	4,30
10. Художественный вкус	2,90	2,94

Во вторую группу были включены навыки, которые во входном анкетировании оценивались ниже, чем в итоговом (46 %) (табл. 2).

Таблица 2. Анализ оценки гибких навыков (ожидание < результат)

Гибкие навыки	I этап опроса – сентябрь 2019 г.	II этап опроса – январь 2020 г.
1. Грамотная устная и письменная речь	3,50	4,25
2. Коммуникабельность	3,62	4,17
3. Самостоятельность	3,15	4,10
4. Умение следовать инструкциям	3,16	3,98
5. Управление временем	2,41	3,67
6. Инициативность	3,03	4,15
7. Ответственность	3,56	4,35
8. Убедительность	3,46	4,77
9. Умение мотивировать	3,03	4,56
10. Креативность	3,45	4,74
11. Обучаемость	3,67	4,88

Заметим, что процентное соотношение продуктивных, по мнению студентов, гибких навыков, вошедших в первые две группы, составило 88 % (42 % и 46 % соответственно) от общего количества умений, что говорит об эффективном применении и развитии в образовательном процессе достаточно объемного списка актуальных на сегодняшний день навыков.

В третью группу вошли навыки, которые в сентябре 2019 года были оценены студентами выше, чем в январе 2020 года (12 %) (Таблица 3).

Таблица 3. Анализ оценки гибких навыков (ожидание > результат)

Гибкие навыки	I этап опроса – сентябрь 2019 г.	II этап опроса – январь 2020 г.
1. Умение делегировать полномочия	3,32	3,00
2. Умение принимать решения	3,33	3,03
3. Умение писать отчеты и доклады	4,34	3,53

Такая оценка гибких навыков респондентами побуждает авторов курса внести корректировки в тематические блоки дисциплины, чтобы активизировать и внедрить навыки третьей группы, которые будут способствовать профессиональной адаптации будущих выпускников вуза во внешней среде.

Таким образом, данные эксперимента показали, что грамотно подобранные задания курса позволяют эффективно развивать гибкие навыки в процессе обучения в соответствии с требованиями нового образовательного стандарта и запросами современного социума. В основу выделения компетенций должен быть положен целостный конструкт, от элементов которого зависит их содержательное наполнение.

Курс обучения русскому языку в деловой коммуникации ориентирован на использование ЭОС Moodle, которая эффективно используется в образовательном процессе во ВГУЭС. Представленный авторами курс предусматривает использование таких видов заданий: микровидеолекции, презентации, изучение учебной и справочной литературы; подготовка к проверочным работам и контрольным тестам по темам и разделам учебного курса; написание эссе и взаимное рецензирование; составление глоссария, ментальных карт; работа в малой группе над ситуационными проектами, направленная на принятие командных и личностных решений

и разработку документации потенциальной компании (организации); организационно-деятельностные игры, моделирующие ситуацию официально-делового общения; упражнения, закрепляющие знания норм современного русского языка и развитие навыков грамотной коммуникации; подготовка, проведение и анализ публичных выступлений.

Обсуждение

Содержание курса «Русский язык в деловом общении» охватывает восемь тем, выстроенных согласно рабочей программе от теории языкознания к практике речи. Первая половина курса посвящена развитию языковой составляющей коммуникативной компетенции в деловой сфере, вторая – совершенствованию речевых умений и навыков коммуникации (в письменной и устной форме) в профессиональной среде.

Материал каждой темы представлен согласно принципу систематичности и последовательности, который был предложен Я. А. Коменским и впоследствии разработан К. Д. Ушинским. Данный принцип представляет собой модель «опережающего обучения»: каждое занятие является источником последующего. Такая подача материала носит последовательный характер. Задания практического блока даны в двух вариантах, с учетом выбора обучающимися осознанной лично-значимой индивидуальной образовательной цели. Она может учитывать: индивидуальные способности и особенности студентов; предоставление возможности самостоятельного выбора разных по сложности заданий; развитие самостоятельности, ответственности и рефлексии обучающихся. Это дает студентам возможность осваивать материал на том уровне, который соответствует их способностям, потребностям и интересам. При этом каждый вариант определяется фиксированным критерием оценки.

Продемонстрируем формирование гибких навыков у студентов ВГУЭС в процессе изучения учебного курса «Русский язык в деловом общении».

Стоит отметить, что изучение каждой темы предполагает анализ теоретических вопросов и выполнение практических заданий. В теоретической части при предъявлении материала в виде микровидеолекции и презентации идет внедрение таких гибких навыков, как: *ответственность* – студент самостоятельно осваивает теоретический материал, который будет отрабатываться на аудиторном занятии с преподавателем; *способность следовать инструкциям* – обучающийся должен ознакомиться со всеми методическими рекомендациями по управлению образовательным процессом курса; *управление временем* – задания для изучения теоретического блока ограничены временным интервалом.

В рамках изучения темы «Основные письменные жанры деловой коммуникации» обучающимся предлагается объединиться в микрогруппы по 4-5 человек, чтобы совместно участвовать в групповом проекте, который предполагает создание комплекта деловой документации потенциальной компании (организации). Студентам предлагается дать название их учреждениям, указать вид их деятельности, распределить между «сотрудниками» своей компании их роли/должности (руководитель, начальник отдела, юрист, бухгалтер и т. д.), подготовить несколько видов внутренних и внешних документов/писем и разместить их в форуме ЭОС Moodle «Русский язык в деловом общении», устно представить задание в аудитории. Подобное упражнение в рамках контекстного обучения совмещает в себе демонстрацию практически всех гибких навыков, рассматриваемых нами в статье. Помимо базовых коммуникативных навыков эти задания позволяют студентам развить

важные умения: *работать в команде, видеть и решать проблему, принимать решения, делегировать полномочия, следовать инструкциям* и т. п.

Одна из тем курса посвящена речевым приемам убеждения и аргументации. В практической части данной темы в первом варианте задания – написание эссе – проявляются и отрабатываются такие гибкие навыки, как: *грамотная письменная речь* – студенту необходимо знать письменные нормы русского литературного языка; *умение мотивировать и быть убедительным* – предложенный список тем для эссе («Для чего в деловом общении нужны аргументы?», «В каких ситуациях «работает» недоказательная аргументация?», «Доказать – не значит убедить?», «Врождённые и приобретённые реакции в деловом общении: какие они?», «В какой ситуации может убедить "эффект бескорыстия"?», «Почему не всегда действуют убеждения на возбужденного человека?», «Влияние психологических типов человека на выбор будущей профессии» и др.) предполагает раскрытие темы в полном объеме. Предварительно студентам следует ознакомиться с содержанием статей, размещенных в ЭОС Moodle, которые помогут выбрать тему для написания эссе. Здесь отрабатывается такой навык, как *самостоятельность*.

Второй вариант практического задания по данной теме предлагает изучение видеofilьма «Линия аргументации» и выполнение письменного задания, отражающего усвоенный после просмотра материал. В данном случае отрабатываются такие навыки, как: *обучаемость* – студент должен полностью усвоить материал и выделить из него главное; *умение видеть и решать проблему, быть убедительным и коммуникативным* – данные навыки отрабатываются в устном тренинге, когда паре студентов дается один тезис и предлагается каждому отстоять противоположную позицию; *умение быть убедительным и креативно себя презентовать* – студенту дается возможность раскрыть свой творческий потенциал и выбрать именно тот аргумент, который будет отвечать запросам аудитории, чтобы завоевать ее расположение нестандартностью и оригинальностью своего суждения.

Отметим, что основная часть практических занятий проходит в форме деловой игры, которая «способствует раскрытию индивидуальности, личностных ресурсов в контексте профессионального развития» будущих выпускников (Stepashkina, 2017).

Тестовые задания, которые являются итоговой составляющей всех тем курса, отрабатывают навыки *самостоятельности, ответственности и управления временем*. Эти задания выполняются индивидуально каждым студентом в строго отведенное время.

Представленная идея возможности сформировать у студентов определённый набор гибких навыков в рамках конкретной дисциплины несёт определённый риск, так как в отечественной педагогике пока не сложилось ясное отношение как к самим гибким навыкам, так и к их формированию. В науке не решена проблема, какие навыки могут быть сформированы, а какие сформировать практически невозможно.

Более того, есть разные суждения по поводу гибких навыков: к ним относят (помимо описанных в исследовании) эмоциональный интеллект, умение сотрудничать друг с другом, когнитивные способности, медиаграмотность, информационную гигиену и др.

Вместе с тем динамично меняющаяся современная бизнес-среда требует от выпускников вузов развития компетенций, покрывающих широкий спектр образовательных потребностей человека на протяжении всей жизни в условиях многомерного пространства, поэтому обращение авторов статьи к вопросу о возможности сформировать некий набор гибких навыков в рамках определенного учебного

курса подчеркивает своевременность и актуальность исследования данной темы и мотивирует исследователей на обсуждение данной проблемы.

Заключение

Потребности современного общества диктуют появление высокообразованных, гибких (клиентоориентированных) будущих специалистов (выпускников вузов) в спектре различных направлений подготовки, умеющих адаптироваться к изменяющимся условиям на конкурентном рынке труда.

При успешном освоении дисциплины «Русский язык в деловом общении» студенты смогут осуществлять решение проблем в иллюстративных, а впоследствии и в реальных условиях; продуктивно работать в команде; организовать работу, представить и защитить проект; осуществлять самостоятельное и эффективное управление временем и др. Гибкие навыки необходимы для успешного развития профессиональной карьеры будущих выпускников.

Апробация курса «Русский язык в деловом общении» позволила наряду с положительными результатами выявить и некоторые «слабые места» в подборе материала по отдельным темам курса. По мнению опрошенных студентов, такие «гибкие навыки», как *умение принимать решения и делегировать полномочия, умение писать отчеты и доклады*, оценены в конце обучения ниже, чем в начале. Это позволяет говорить о том, что практические задания курса не в полной мере направлены на развитие данных навыков. Считаем целесообразным разработать варианты заданий, которые бы помогли в полной мере развить и эти важные, на наш взгляд, навыки и, соответственно, уточнить критерии оценки при их отработке в практическом блоке изучаемой дисциплины.

Авторы курса считают, что преподавание данной дисциплины на первом году обучения студентов-бакалавров способствует развитию универсальных компетенций, эффективной социализации личности в условиях современной глобализации.

Список литературы

- Авчинникова С. О. Практикум по самоменеджменту как средство формирования soft skills бакалавров социальной работы // Социальные трансформации. – 2018. – № 29. – С. 92-100.
- Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4. – С. 198-207. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (дата обращения 16.04.2020).
- Борзова Т. А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 28. – № 8/9. – С. 80-88.
- Бухарбаева А. Р. Современные тенденции в обучении студентов-бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью» в российских вузах // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2018. – № 4 (26). – С. 130-135.
- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009. – 480 с.
- Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2011. – 301 с.
- Иванина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методологических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Наукосведение». – 2017. – Т. 9. – № 1. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения 16.04.2020).
- Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. – 2013. – № 9 (2759). – С. 54-64.
- Лыскова Ю. С., Береснева Н. И. Технологии soft skills в подготовке специалистов в области организации работы с молодёжью: материалы XVII Всероссийской научно-практической

- конференции «Современные парадигмы образования: достижения, инновации, технический прогресс». – Ростов-на-Дону: Южный университет, 2019. – 230 с.
- Меньшенина С. Г., Лабзина П. Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (42). – С. 105-118.
- Милевски И. Личностное развитие успешного человека. Принципы soft skills - гибких навыков человека. – URL: <https://econuniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoe-razvitiye-uspeshnogo-cheloveka.html> (дата обращения 16.04.2020).
- Моторина И. В., Моторин А. В. Формирование гибких навыков студентов медицинского вуза – перспективное направление повышения качества профессионального образования в высшей школе // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2018. – Т.6. – № 2 (21). – С. 305-321.
- Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9 (215). – С. 121-130.
- Павлова Ю. В. Развитие «гибких навыков» в преподавании иностранного языка в магистратуре по направлению «Лингвистика» // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2018. – № 11. – С. 147-154.
- Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
- Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самообслуживания студентов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 8. – С. 65-89.
- Степашкина В. А. Игра как технология моделирования профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. – 2017. – Т. 12. – № 4. – С. 35-43.
- Хрусталёва Л. С. Методика формирования навыков softskills в процессе подготовки дизайнера: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы образования в XXI веке». – Мурманск: МАГУ, 2018. – 301 с.
- Хуторской А. В. Компетенции в образовании // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 34.
- Шагунова О. В., Гизатулина А. В. Soft Skills в педагогической деятельности: взгляд педагогов-критиков // Современный учёный. – 2019. – № 5. – С. 67-71.
- Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения 16.04.2020).
- Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222-234.
- Glazunova O. G., Voloshyna T. V., Dorosh N. Development of professional and soft skills of future IT specialists in cooperation with leading IT companies // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – Vol. 60. – No. 4. – P. 141-154.

References

- Avchinnikova, S. O. (2018). Self-management practicum as a tool of soft skills formation in bachelors of social work. *Social'nye transformacii - Social transformations*, 29, 92-100.
- Batsunov, S. N., Derecha, I. I., Kungurova, I. M., & Slizkova, E. V. (2018). Modern determinants of the soft skills development. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» - Scientific and Methodological Electronic Journal Concept*, 4, 198-207. Retrieved from <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>
- Borzova, T. A. (2018). Principles of organizing self-directed learning of first-year students within the flipped classroom technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii - Higher education in Russia*, 28(8/9), 80-88.
- Bukharbaeva, A. R. (2018). Current trends in teaching bachelor students in the direction of “Advertising and Public Relations” in Russian universities. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika - Bulletin USPTU. Science, education, economy. Series economy*, 26(4), 130-135.
- Glazunova, O. G., Voloshyna, T. V. & Dorosh N. (2017). Development of professional and soft skills of future IT specialists in cooperation with leading IT companies. *Інформаційні технології і засоби навчання - Information Technologies and Learning Tools*, 60(4), 141-154.

- Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence*. Moscow: AST.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2011). *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Moscow: Alpina Business Books.
- Ivonina, A. I., Chulanova, O. L. & Davletshina, Yu. M. (2017). Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in professional and career development of employees. *Internet-zhurnal «Naukovedenie» - Online Journal "Science Studies"*, 9(1). Retrieved from <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>
- Khrustalyova, L. S. (2018). Methodology of forming soft skills in the preparation of designer. In *Topical Issues of Education in the 21st century* (pp. 217-221). Murmansk: MASU.
- Khutorskoy, A. V. (2019). Competencies in Education. *Voprosy obrazovaniya - Educational Studies*, 2, 34.
- Kondakova, M. L. & Latypova, E. V. (2013). Mixed learning: Leading educational technologies of modern times. *Vestnik obrazovaniya - Bulletin of Education*, 2759(9), 54-64.
- Lyskova, Yu. S. & Beresneva, N. I. (2019). *Soft skills technologies in the training of specialists in the field of youth work*. In *Modern Paradigm of Education: Achievements, Innovation, Technological Progress* (pp. 86-96). Rostov-on-Don: Southern Federal University.
- Menshenina, S. G. & Labzina, P. G. (2019). Education potential of "foreign language" course to develop soft skills of technical students. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki - Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychology and Pedagogics*, 42(2), 105-118.
- Milevski, I. (2013). *Personal development of a successful person. Soft skills principles - flexible human skills*. Retrieved from <https://econuniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoe-razvitiye-uspeshnogo-cheloveka.html>
- Motorina, I. V. & Motorin, A. V. (2018). The formation of flexible skills of medical students is a promising direction of improving the quality of vocational education in higher education. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: Zdorov'e, adaptaciya, razvitiye - Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 6(2(21)), 305-321.
- Noskova, T. N., Pavlova, T. B. & Yakovleva, O. V. (2017). Pedagogical activity tools in the electronic environment. *Vyshee obrazovanie v Rossii - Higher Education in Russia*, 215(8/9), 121-130.
- Pavlova, Yu. V. (2018). Development of soft skills in a practical foreign language course for a master's degree in linguistics. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki - Professional Communication: Topical Issues of Linguistics and Methodology*, 11, 147-154.
- Petrenko, V. F. (1988). *Psychosemantics of consciousness*. Moscow: Moscow State University.
- Shatunova, O. V. & Gizatullina, A. V. (2019). Soft skills in pedagogical activity: The view of teachers-practitioners. *Sovremennyj uchyonyj - Modern Scientist*, 5, 67-71.
- Shipilov, V. (2016). The list of soft skills and ways to develop them. Retrieved from https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml
- Stepanova, L. N. & Zeer, E. F. (2019). Soft skills as predictors of students' life self-fulfillment. *Obrazovanie i nauka - Science and Education*, 21(8), 65-89.
- Stepashkina, V. A. (2017). Gaming as a technology in professional activity modeling. *Obrazovanie i samorazvitiye - Education and Self Development*, 12(4), 35-43.
- Yarkova, T. A. & Cherkasova, I. I. (2016). Forming soft skills of students in the implementation of professional standard of a teacher. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates - Tyumen State University Herald. Humanities research. Humanitates*, 4, 222-234.

УДК 339.138

Поведение абитуриентов при поступлении в московские вузы: анализ причин и разработка рекомендаций

Евгения Е. Жукова¹, Максим С. Козырев², Ирина Ю. Ильина³

¹ *Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия,
E-mail: njinae@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7556-2241>*

² *МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия
E-mail: max-han@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1643-3391>*

³ *Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия
E-mail: plesheeva6@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3697-7457>*

DOI: 10.26907/esd.16.4.09

Дата поступления: 13 мая 2020; Дата принятия в печать: 9 ноября 2020

Аннотация

В условиях высокой конкуренции между вузами за абитуриентов актуальным становится исследование мотивов поведения последних. В качестве методов исследования был выбран опрос (анкетирование), результаты которого подвергнуты корреляционному анализу. В опросе участвовали студенты 4-х московских вузов, отличающихся как по рейтингу, так и по качеству приема. Основными причинами выбора абитуриентами вуза стали наличие бюджетных мест и стоимость обучения. Важным оказался источник получения информации о вузе. Современная молодежь (как и родители) в большинстве своем ориентируется на интернет-сайты для абитуриентов, сайт вуза и социальные сети. В дальнейшем роль интернет-ресурсов будет только повышаться. Традиционные формы привлечения абитуриентов, такие как дни открытых дверей и олимпиады, тоже не стоит сбрасывать со счетов. Они привлекают не менее четверти от поступивших. В работе было выявлено, что выпускники школ, которые действительно ориентированы на получение высшего образования, весьма серьезно готовятся к экзаменам. Более двух третей опрошенных студентов отметили несколько вариантов подготовки к сдаче ЕГЭ. Но нельзя сказать, что у всех сформирована твердая жизненная позиция относительно будущей профессии. Многие выбрали те предметы, которые легче сдать. Одним из важных факторов при выборе вуза и направления подготовки является имидж вуза. Причем чем выше рейтинг вуза, тем больше мотивированных абитуриентов он привлекает. Как следствие, уровень подготовки выпускников также становится выше. В качестве рекомендации предложено развивать дистанционные формы работы вуза с потенциальными абитуриентами.

Ключевые слова: причины выбора вуза, подготовка к ЕГЭ, выбор направления подготовки, студенты-бюджетники, студенты-контрактники.

Why do People Apply for Admission to Moscow Universities? An Analysis of the Reasons and Development of Recommendations

Evgeniya E. Jukova¹, Maxim S. Kozyrev², Irina Y. Ilina³

¹ *Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia*

E-mail: njinae@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7556-2241>

² *MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia*

E-mail: max-han@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1643-3391>

³ *Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia*

E-mail: plesheeva6@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3697-7457>

DOI: 10.26907/esd.16.4.09

Submitted: 13 May 2020; Accepted: 9 November 2020

Abstract

When there is high competition between universities for applicants, research into the applicants' motives becomes relevant. This research used a survey questionnaire, the results of which were subjected to correlation analysis. The survey involved students from four Moscow universities, differing in both rating and quality of admission. The main reasons why applicants choose their university were the availability of budget places and the cost of training. The source of information about the university is also important. Modern youth (and also their parents) focus mainly on Internet sites for applicants and on the university's website social networks. The role of Internet resources will only increase in the future although traditional forms of attracting applicants, such as open days and Olympics should not be discounted. They attract at least a quarter of the admissions. The research revealed that school graduates who are strongly oriented toward higher education prepare for exams very seriously. More than two-thirds of all students surveyed noted several options for preparing for the exam. However, not all applications had a solid life position with regard to their future profession. Many have chosen those courses that are easier to pass. One of the important factors in making a choice and in preparation is the image of the university. The higher the rating of the university, the more motivated applicants it attracts and as a result, the level of training of graduates also increases. It is proposed that distance forms of participation in university events are developed so as to expand coverage.

Keywords: choosing a university, examination preparation, students-state employees, students-contractors.

Введение

До последнего времени количество бюджетных мест в российских вузах сокращалось: в 2018 году их было 597 тысяч, в 2019 году – 518 тысяч. В 2020 году, учитывая условия пандемии, бюджетных мест осталось 509 тысяч. Это численность всего контингента студентов-бюджетников по всем уровням программ: бакалавриату, специалитету и магистратуре. При этом количество выпускников средней школы увеличивается: в 2019 году ЕГЭ сдавали 750 тысяч человек (Bulanova, 2017; Bulanova, 2018; Ucheba.ru, 2019), из них только 88 % – выпускники 2019 года (Reznik & Chernikovskaya, 2019). Вынужденный переход на дистанционное обучение и самоизоляция не изменили тенденцию: желание сдать ЕГЭ изъявили 692 тысячи выпускников 2020 года, а вместе с выпускниками прежних лет – 797 тыс. человек.

То есть на первый уровень образования на бюджетной основе поступил только каждый пятый абитуриент (Nikiforov, Avdonina, Dikova, Bagdasarian, & Ilina, 2020). Количество выпускников школ, желающих получить высшее образование, значительно превышает количество бюджетных мест, и выпускник вынуждены поступать в вузы на платной основе, учиться по контракту.

В условиях ужесточающейся конкуренции вузам приходится бороться за мотивированных, наиболее подготовленных и в то же время платежеспособных абитуриентов (Maloshonok, Semenova, & Terentyev, 2015). В поисках путей решения указанной задачи возникает необходимость обратить внимание на анализ поведенческих особенностей абитуриентов: на динамику и дифференциацию мотивов и предпочтений абитуриентов и на факторы, которые на них влияют.

Вузам необходимо предлагать свои услуги, учитывая потребности будущих студентов (Kabanova & Vetrova 2018): мотивы абитуриентов, выбирающих вуз и направление подготовки, источники получения информации. Высшие учебные заведения должны разрабатывать стратегии продвижения образовательных услуг, ориентируясь при этом не на среднестатистического абитуриента (Sharonova, 2018), а на всю целевую аудиторию.

Очевидно, что мотивы выбора вуза и направления подготовки у будущих студентов, поступающих на бюджет, отличны от тех, кто поступает на контракт. Выяснение отличий в мотивации поступающих на бюджет и на контракт легло в основу данного исследования и обусловило его актуальность.

Целью данного исследования является разработка конкретных рекомендаций, которые позволят руководству вузов наиболее эффективно продвигать свои образовательные услуги. Имея объективные данные о мотивации абитуриентов, администрация учебных заведений сможет скорректировать свою имиджевую стратегию, сформировать предпосылки для успешного проведения приемной кампании и обеспечения набора наиболее мотивированных абитуриентов не только на бюджетные, но и на коммерческие места.

Можно предположить, что основными факторами при выборе вуза для студентов-бюджетников является наличие бюджетных мест и проходные баллы ЕГЭ. Для контрактников – низкие цены на обучение, а также мнение родителей, которые будут платить за их обучение (Goshin & Mertsalova, 2018).

Основными источниками информации о вузе для бюджетников являются дни открытых дверей в вузе и олимпиады, а для контрактников – интернет-сайты и соцсети.

Скорее всего, по-разному готовятся к сдаче единого государственного экзамена те, кто предполагает поступать на бюджет, и те, кто готов поступать на контракт: первые посещают курсы, участвуют в олимпиадах, занимаются с репетиторами, а вторые чаще всего готовятся к экзаменам самостоятельно.

Направление подготовки будущие бюджетники выбирают по укрупненной группе и поступают туда, куда хватит баллов, полученных за ЕГЭ, при этом они нередко сдают не один экзамен по выбору, а два (Volkov & Dneprovskaya, 2017). Будущие контрактники имеют более узкую, конкретную подготовку, поэтому у них выбор более ограниченный: они платят за обучение и хотят получить престижную профессию, однако выбор направления подготовки зависит от сданных предметов на ЕГЭ.

Все эти предположения необходимо изучить, проведя исследование.

Методы

Исследование проводилось посредством анкетирования методом анонимного заочного опроса. Цель анкетирования заключалась в получении обобщенного мнения студентов московских вузов, обучающихся как на бюджетной, так и на платной основе. Концепция анкеты определила характер, последовательность и содержание вопросов. Первые два вопроса были направлены на выяснение информации о респонденте и предусматривали указание вуза и формы обучения (бюджет/контракт). Основная часть анкеты содержала пять вопросов, которые предусматривали как варианты ответов, так и возможность самостоятельного ответа, при этом можно было выбрать несколько вариантов. Вопросы анкеты касались условий поступления в вуз: источников информации о вузе, причин, которые повлияли на результаты ЕГЭ, на выбор вуза (Ryabokon, 2016) и направления подготовки (Urzha, Kataeva, Evstratova, Zhukova, & Pina, 2018).

Для проведения анкетирования было выбрано четыре московских вуза: Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, МИРЭА – Российский технологический университет, Российский государственный социальный университет и Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского. Работа проводилась только со студентами, обучающимися очно.

Согласно данным НИУ «Высшая школа экономики» (Dobryakova & Kuzminov, 2018), по качеству приема вузы можно разделить на четыре группы:

– с качеством приема выше среднего уровня как на бюджет, так и на контракт (например, Московский физико-технический институт, Московский государственный институт международных отношений, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана и др.);

– с высоким (или среднее) качеством приема на бюджет и средним на контракт (например, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Российский государственный гуманитарный университет, Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского и др.);

– с качеством приема ниже среднего уровня и на бюджет, и на контракт (например, Московская международная высшая школа бизнеса «МИРБИС», Московский технический университет связи и информатики, Российский государственный социальный университет, Московский политехнический университет, Московский государственный университет пищевых производств и др.);

– со средним (или высоким) качеством приема на бюджет и ниже среднего на контракт (например, Российский государственный университет правосудия, Государственный университет управления, Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина, Российский университет дружбы народов, МИРЭА – Российский технологический университет и др.).

Для удобства проведения анкетирования анкета была составлена в Google форме, ссылка на которую передавалась студентам для прохождения опроса. Опрос проводился в октябре 2019 года.

В опросе приняло участие 403 студента: 168 (42 %) студентов, обучающихся на бюджетной основе, и 235 (58 %) студентов, обучающихся по контракту. Поскольку эти цифры сильно отличаются, при анализе полученных результатов учитывалась доля (в процентах) от количества опрошенных студентов.

Для обработки ответов с возможностью сопоставления ответов отдельные результаты из Google формы были сведены в единую таблицу Excel, на основе которой были построены диаграммы.

Дополнительный метод, применяемый в данной работе – корреляционный анализ, суть которого заключается в вычислении коэффициента корреляции, что позволяет определить степень зависимости между показателями. Если мотивы поведения студентов разных вузов и характер поступления (бюджет или контракт) идентичны, то закономерно предположение о высоких коэффициентах корреляции (свыше 0,7). В противном случае коэффициенты корреляции будут существенно ниже.

Коэффициенты корреляции вычислялись по формуле Пирсона (линейный коэффициент корреляции) при помощи электронной таблицы Microsoft Excel. Применение корреляционного анализа позволило проверить выдвинутые предположения.

Результаты

Анализ факторов, повлиявших на выбор вуза

Чтобы изучить и сравнить причины, почему студенты выбрали тот или иной вуз, в анкете был предусмотрен вопрос «Причины, по которым Вы решили поступать в указанный вуз». Студенты могли выбрать один или несколько вариантов предложенных ответов или указать свой.

Самые популярные ответы: «Точно проходил по баллам ЕГЭ», «Хочу учиться именно в этом вузе», «Низкие цены на обучение» и «Высокий рейтинг вуза».

Если сравнить ответы дифференцированно по оплате обучения, то видны отличия (Рисунок 1). Так, студенты, обучающиеся на бюджетной форме, отметили в качестве основных причин высокую вероятность поступления, поскольку сравнивали баллы ЕГЭ и результаты зачисления прошлого года, желание учиться именно в этом вузе, а также высокий рейтинг данного учебного заведения. Причем высокая вероятность поступления стала основным фактором практически для половины опрошенных студентов-бюджетников. Следующие по популярности четыре фактора – близкое расположение, наличие общежития, совет знакомых и родителей. Такие ответы встречаются у 13-15 % опрошенных.

Студенты, обучающиеся платно, самым популярным фактором назвали «низкие цены на обучение». Этот вариант ответа значительно превышает по популярности все остальные и составляет 42 %. Такие факторы, как прохождение по баллам ЕГЭ, желание учиться именно в этом вузе и его высокий рейтинг, оказались важными для 22-25 % студентов, обучающихся на платной основе. Интересно, что близкое расположение и совет знакомых играют для данных студентов большее значение, чем для студентов, обучающихся на бюджете. Удивительным результатом стало то, что примерно одинаковая доля опрошенных студентов (12,5-13,5 %) действовали по настоянию родителей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что вне зависимости от того, оплачивают родители обучение или нет, их одинаково волнует судьба своих детей (Skalaban, Osmuk, Kolesova, & Cherepanov, 2020).

Остальные ответы, которые сформулировали сами студенты, были единичными: по два студента-бюджетника отметили, что поступили, потому что в данном вузе легко учиться, в вузе есть нужное направление подготовки, а также преемственность поколений (родные учились именно в этом вузе). Три студента, обучающиеся по контракту, ответили, что поступили в вуз случайно, что объясняется низкой стоимостью обучения и необходимостью обучаться очно.

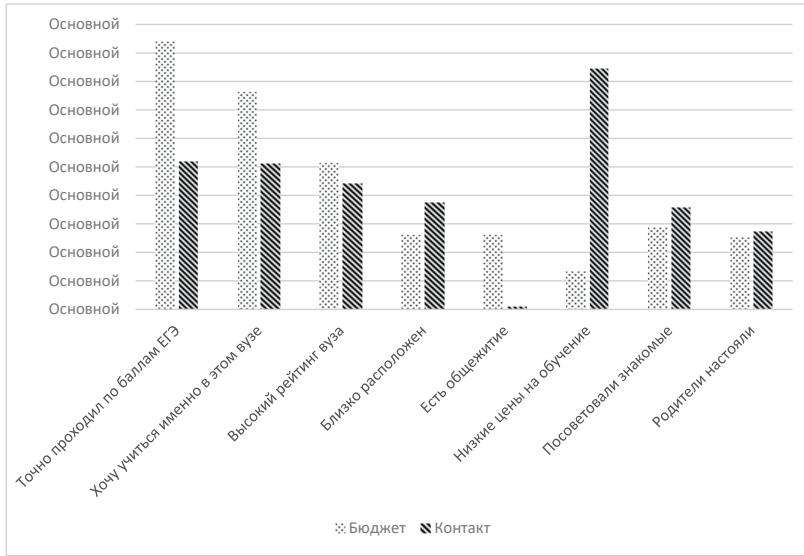


Рисунок 1. Сравнительный анализ популярных причин поступления в вуз

Чтобы выявить отличия в источниках получения информации о вузе, студентам было предложено ответить на вопрос «Откуда Вы узнали о вузе?» (Рисунок 2).

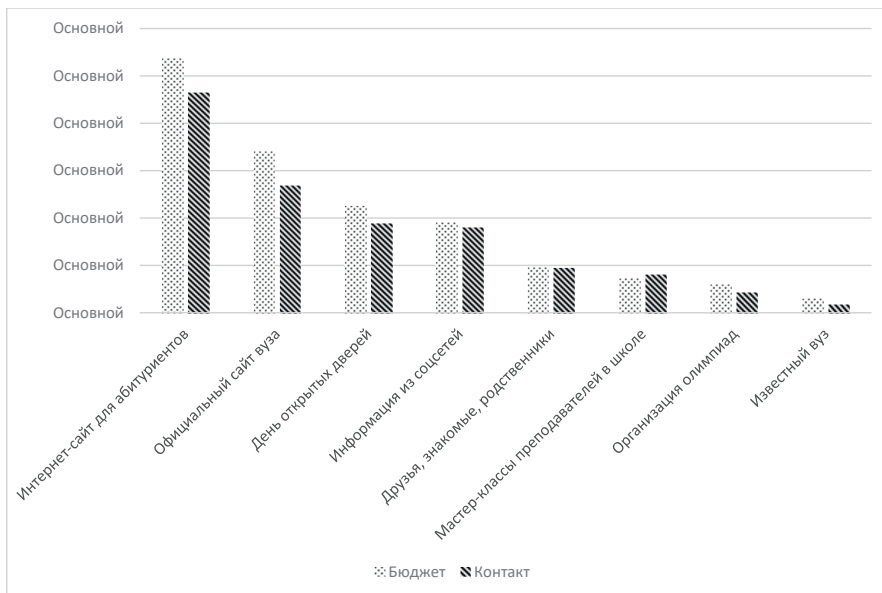


Рисунок 2. Различия в источниках получения информации о вузе

Анализ результатов показывает, что вне зависимости от оплаты обучения источники получения информации о вузе одни и те же. Самый популярный источник – интернет-сайты для абитуриентов, которые позволяют подобрать вуз в за-

висимости от сданных предметов ЕГЭ и количества полученных баллов. Этот же ресурс позволяет подобрать не только вуз, но и направление подготовки. Таким образом, абитуриент может выбирать вуз исходя из суммы баллов ЕГЭ. Вторым по популярности источник – официальный сайт вуза. Данный ответ вполне объясним, поскольку официальный сайт вуза содержит подробную информацию о направлениях подготовки, количестве бюджетных мест, стоимости обучения, графиках работы приемной комиссии и т.п. Перед проведением опроса предполагалось, что основной источник получения информации о вузе – проведение дней открытых дверей, однако это лишь третий по популярности ответ, который значительно уступает двум предыдущим. Только около 20 % опрошенных студентов отметили его.

Некоторые варианты ответов, которые студенты дали самостоятельно, были объединены в ответ «Друзья, знакомые, родственники», который предполагает получение информации от родных и близких семьи. Остальные варианты самостоятельных ответов студентов единичны, однако все они носят характер случайности: «увидел здание», «живу рядом», «дали буклет», «увидел рекламу».

Анализ выбора предметов и подготовки к сдаче ЕГЭ

Для выяснения, каким образом подготовка к ЕГЭ у студентов, обучающихся на бюджете, отличалась от студентов-контрактников, необходимо было проанализировать результаты ответов на вопрос о способах подготовки к единому государственному экзамену (Рисунок 3). Данный вопрос предусматривал возможность указать несколько вариантов ответов.

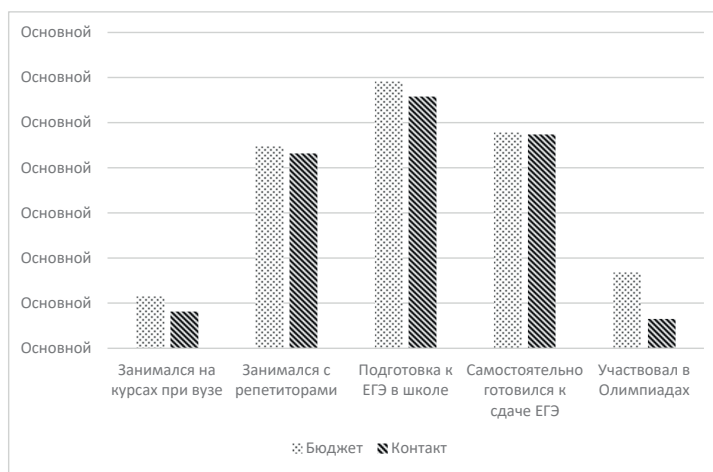


Рисунок 3. Распределение популярных вариантов ответов о подготовке к ЕГЭ

В целом самые популярные способы подготовки к ЕГЭ не зависят от форм обучения. Подавляющее большинство и бюджетников, и контрактников готовились к ЕГЭ в школе, около половины опрошенных (47 %) готовились к ЕГЭ самостоятельно, и более 40 % опрошенных занимались с репетиторами. Это три наиболее популярных ответа. Четвертый и пятый ответы имеют некоторые отличия. Так, приняли участие в олимпиадах 17 % опрошенных студентов, обучающихся на бюджете, в то время как только 6 % студентов-контрактников отметили данный вариант. На курсах при вузе занимались 11 % студентов-бюджетников и 8 % студентов-контрактников.

В качестве самостоятельно данного ответа по 1,5 % из каждой группы опрашиваемых написали, что никак не готовились к сдаче ЕГЭ. Также были студенты, которые сдавали внутренний экзамен. Ответы на следующий вопрос это подтвердили.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нет существенных отличий в способах подготовки абитуриентов к сдаче экзамена: студенты, которые поступили в вуз, серьезно подошли к процессу подготовки.

Увидеть, есть ли отличия в выборе предметов для сдачи ЕГЭ позволяет анализ ответов на соответствующий вопрос, представленный на Рисунок 4.

Нами было выдвинуто предположение, что предметы выбираются исходя их интересов и способностей будущего студента. Действительно, результаты анкетирования показали, что половина студентов, обучающихся на бюджете, при выборе предметов исходила из собственных интересов. Так же ответили 42 % студентов, обучающихся на контракте. Около 40 % всех опрошенных студентов осуществляли выбор предметов в соответствии с теми, которые нужны для поступления на выбранное направление подготовки.

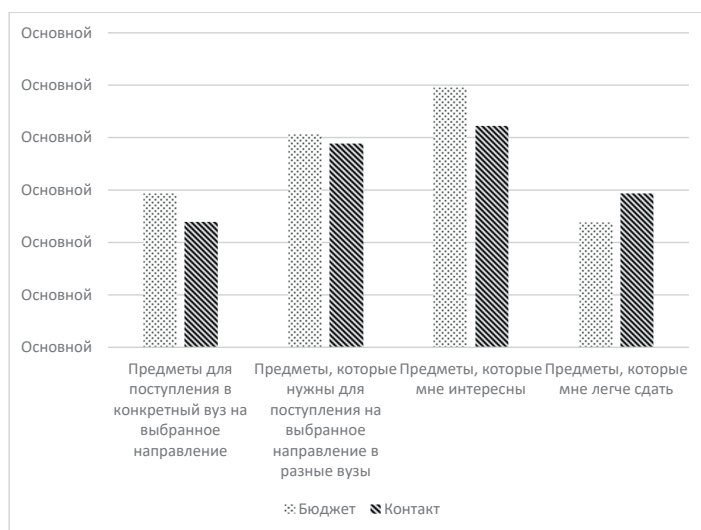


Рисунок 4. Отличия в выборе предметов для сдачи ЕГЭ

Заметны отличия в следующих двух популярных ответах: 29,2 % студентов-бюджетников и 23,8 % студентов-контрактников заранее определили направление и вуз для поступления и ориентировались при выборе предметов именно на это; 23,8 % студентов-бюджетников и 29,4 % студентов-контрактников руководствовались легкостью сдачи экзамена.

Остальные варианты ответов были единичными: кто-то случайно выбрал, кому-то посоветовали родители, кто-то выбирал исходя из широты направлений подготовки, где нужны данные предметы.

Некоторые выпускники выбирали предметы исходя из того, что им будет легче сдать, и лишь затем, с учётом результатов ЕГЭ и набора сданных предметов, выбирали направление подготовки и вуз.

Причины выбора направления подготовки у респондентов отличаются в зависимости от формы обучения (Рисунок 5). Самый популярный ответ «Интерес

к данному направлению подготовки» дали 52 % студентов, обучающихся на бюджете, и 49 % студентов, обучающихся по контракту.

42 % студентов-бюджетников и 45 % студентов-контрактников объяснили выбор направления подготовки для обучения желанием получить востребованную и высокооплачиваемую профессию. Данный результат вполне логичен: студенты готовы оплачивать обучение, если полученное образование гарантирует высокую заработную плату и востребованность на рынке труда (Vetrova, Kabanova, Medvedeva, & Jukova, 2019).

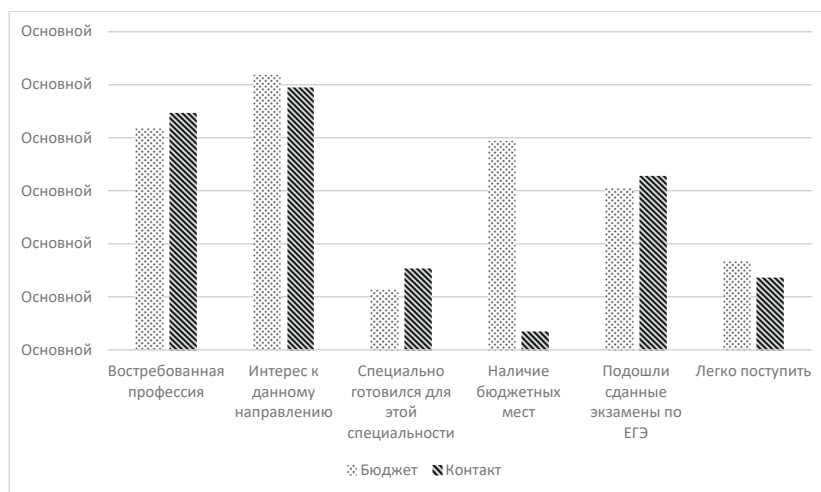


Рисунок 5. Отличия в выборе направлений подготовки

Остальные варианты ответов не были одинаково популярными среди опрошенных студентов. Так, около 40 % студентов, обучающихся за счет федерального бюджета, ответили, что важным фактором при выборе направления подготовки являлось наличие бюджетных мест, и только 3,5 % студентов, обучающихся на контракте, ответили именно так. По всей видимости, данные студенты пытались поступить на бюджет, а потерпев неудачу, оставили документы и оплатили обучение.

Положились на случай 30 % и 32 % опрошенных бюджетников и контрактников соответственно, отметив, что выбрали направление подготовки, потому что подошли сданные экзамены по ЕГЭ, а для 17 % и 14 % соответственно выбор связан с легкостью поступления.

Только 11 % студентов, обучающихся на бюджетной основе, и 15 % обучающихся по контракту, серьезно подошли к процессу выбора направления обучения и специально готовились, чтобы поступить именно на эту специальность.

Дискуссионные вопросы

В основе обсуждения различий в ответах респондентов из двух целевых групп (студенты-бюджетники и студенты-контрактники) лежит корреляционный анализ результатов исследования. Он позволяет подтвердить или опровергнуть гипотезу об идентичности мотивов у абитуриентов, поступающих в разные вузы и на разные образовательные направления.

Корреляционный анализ дал следующие результаты:

Таблица 1. Матрица коэффициентов корреляции по вопросу «Причины выбора вуза»

		МГТУ им. Баумана		МГУТУ им. Разумовского		МИРЭА		РГСУ	
		б	к	б	к	б	к	б	к
МГТУ им. Баумана	б	1,00							
	к	0,86	1,00						
МГУТУ им. Разумовского	б	0,72	0,65	1,00					
	к	0,32	0,41	0,71	1,00				
МИРЭА	б	0,79	0,59	0,91	0,63	1,00			
	к	0,36	0,59	0,73	0,74	0,48	1,00		
РГСУ	б	0,55	0,32	0,84	0,55	0,91	0,42	1,00	
	к	0,20	0,40	0,66	0,75	0,43	0,93	0,46	1,00

Как видно из Таблицы 1, высокий коэффициент корреляции имеется только между студентами-бюджетниками и студентами-контрактами МГТУ им. Баумана и МГУТУ им. Разумовского. У других двух вузов он составляет менее 0,5. То есть мотивы абитуриентов МГТУ им. Баумана и МГУТУ им. Разумовского схожи между собой, а вот причины выбора РГСУ и МИРЭА у бюджетников и контрактников разные. Это может быть связано с различным качеством приема (по результатам ЕГЭ) в данные вузы.

Тесная связь наблюдается между бюджетниками всех 4-х вузов (коэффициент корреляции не менее 0,72). Исключение составляет распределение ответов у бюджетников РГСУ и МГТУ им. Баумана (коэффициент корреляции не менее 0,55), что может быть объяснимо как рейтингом вуза (Education in Russia, n.d.; TOP-100 universities in Russia, 2019), так и качеством приема (Dobryakova & Kuzminov, 2018; HSE, 2019a; HSE, 2019b).

Больший разброс значений коэффициента Пирсона имеет место в распределении ответов студентов, обучающихся на контракте. Слабая связь обнаруживается у студентов-контрактников МГТУ им. Баумана и остальных вузов (коэффициент корреляции от 0,2 до 0,36). У остальных вузов коэффициент корреляции высокий (не менее 0,74). Данное обстоятельство объясняется, вероятнее всего, высоким имиджем МГТУ им. Баумана.

Что касается выбора предметов, то в этом случае также высокий коэффициент корреляции между ответами бюджетников и контрактников (не менее 0,8), см. Таблицу 2. Существенной разницы нет.

Связь между ответами студентов-бюджетников описываемых вузов не очевидна: значения не выше среднего между МГТУ им. Баумана и МГУТУ им. Разумовского (0,64), между МИРЭА и МГУТУ им. Разумовского (0,56) и между МГУТУ им. Разумовского и РГСУ (0,67). В остальных случаях связь тесная (не менее 0,89).

По остальным блокам вопросов коэффициенты корреляции высокие, то есть поведение студентов схожее, поэтому здесь описываться не будет.

Интерпретация результатов корреляционного анализа приводит к следующим выводам.

Необходимо отметить, что поведение студентов-бюджетников всех вузов практически одинаково, что свидетельствует о сходстве их мотивов.

Таблица 2. Матрица коэффициентов корреляции по вопросу «Как выбирали предметы»

		МГТУ им. Баумана		МГУТУ им. Разумовского		МИРЭА		РГСУ	
		б	к	б	к	б	к	б	к
МГТУ им. Баумана	б	1,00							
	к	0,97	1,00						
МГУТУ им. Разумовского	б	0,64	0,65	1,00					
	к	0,73	0,76	0,80	1,00				
МИРЭА	б	0,89	0,88	0,56	0,89	1,00			
	к	0,87	0,94	0,80	0,90	0,88	1,00		
РГСУ	б	0,93	0,97	0,67	0,87	0,94	0,97	1,00	
	к	0,86	0,94	0,56	0,82	0,91	0,96	0,98	1,00

Различие в мотивах поведения при выборе вуза у контрактников и бюджетников наблюдается не у всех вузов. У абитуриентов МГТУ им. Баумана различие минимальное. Также представляется любопытным, что мотивы выбора вуза сильно отличаются у абитуриентов-контрактников МГТУ им. Баумана, что объясняется высоким имиджем и рейтингом вуза.

Среди мотивов при выборе предметов для поступления мотивы поведения абитуриентов-бюджетников выделяются у другого вуза – МГУТУ им. Разумовского.

Заключение

Проведенное исследование выявляет предпочтения абитуриентов, дифференцировав их по формы обучения (бюджет или контракт); дает оценку имиджевым характеристикам вуза как факторам формирования предпочтений абитуриентов; устанавливает зависимость между выбором направлений подготовки и материальными возможностями семей абитуриентов; выделяет факторы, определяющие выбор предметов для сдачи ЕГЭ и, как следствие, направление подготовки в вузе.

В результате проведенного исследования установлено, что причины выбора вуза у студентов, обучающихся на бюджете, и студентов, обучающихся по контракту, различны (Reznik & Chernikovskaya, 2019). 55 студентов-бюджетников (33 % от числа опрошенных) отметили в качестве фактора поступления «Проходил по баллам ЕГЭ», а в качестве причины выбора направления подготовки – «Наличие бюджетных мест». Для контрактников приоритетными являются низкие цены на обучение – так ответили 42 % от числа опрошенных. Данные выводы подтверждаются и результатами корреляционного анализа: только студентов МГТУ им. Баумана не руководствовались данными факторами, а их желание учиться именно в этом вузе определялось его высоким рейтингом и не зависело от формы обучения.

Не выявлено значительных отличий между бюджетниками и контрактниками в источниках получения информации о вузе. Вузам стоит обратить внимание на интернет-сайты для абитуриентов, чтобы размещать контекстную рекламу и актуализировать информацию о вузе. Особое внимание следует уделить официальному сайту вуза, провести его аудит с точки зрения пользования абитуриентами и их родителями: не получив нужной информации, например о направлениях подготовки, количестве бюджетных мест, стоимости обучения, контактах, абитуриенты могут вообще исключить данный вуз из рассмотрения. Нельзя забывать о том, какие отзывы о вузе оставляют студенты и выпускники в соцсетях, так как, прежде чем

поступать, многие стараются собрать как можно больше информации, особенно если речь идет о контракте. Очевидно, что роль интернет-ресурсов (официальный сайт, сайты для абитуриентов, социальные сети) будет только повышаться. Тем не менее, не стоит забывать про дни открытых дверей и организацию олимпиад, которые привлекли 28 % от числа опрошенных студентов-бюджетников (Ryabokon & Chernomor, 2017). Вузам стоит рассмотреть и возможность дистанционного участия в подобных мероприятиях. Тем более что онлайн взаимодействие в условиях самоизоляции становится единственно возможной формой организации приемной кампании. Конечно, пандемия рано или поздно закончится, но преимущества такого формата в любом случае необходимо использовать.

Анализ способов подготовки к сдаче ЕГЭ не выявил значительных отличий между бюджетниками и контрактниками, что подтверждается и результатами корреляционного анализа. Это говорит о том, что те выпускники, которые действительно ориентированы на получение высшего образования, серьезно готовятся к экзаменам (Kozyrev, Bogacheva, Jukova, & Palekhova, 2019). Более двух третей всех опрошенных студентов (68,7 %) отметили, что готовились к нескольким вариантам сдачи ЕГЭ.

В выборе предметов для сдачи ЕГЭ есть некоторые отличия в ответах бюджетников и контрактников. Несмотря на то, что многие выбирали предметы исходя из личного интереса и необходимости для выбранного направления образования, бюджетники больше ориентировались на вуз, в то время как контрактники делали упор на предметы, которые им легче сдать. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существует разница в ответах студентов-бюджетников, обучающихся в разных вузах. Например, около трети опрошенных студентов-бюджетников МИРЭА и РГСУ ответили, что выбрали предметы, которые легче сдать.

Таким образом, предположение относительно выбора направления подготовки для обучения было полностью подтверждено: бюджетников интересует в первую очередь направление подготовки, высокооплачиваемая и престижная профессия, но и количество бюджетных мест, и высокая вероятность поступления (Filonenko, Mosiyenko, & Marganov, 2020). А контрактники хотят получить профессию, востребованную на рынке труда, и в соответствии с этим выбирают предметы, по которым сдают ЕГЭ (Ilina, Vinichenko, Melnichuk, Kozyrev, & Lobachev, 2020).

Немаловажным фактором при выборе вуза и направления подготовки является имидж вуза (Nadtochiy & Budovich, 2018). Как показал корреляционный анализ проведенного исследования, студенты самого престижного вуза среди опрашиваемых, МГТУ им. Баумана, мотивированы примерно одинаково вне зависимости от необходимости оплаты обучения. Таким образом, чем выше имидж вуза, тем меньше отличий между бюджетниками и контрактниками этого вуза, и тем больше отличий у них по сравнению со студентами менее престижных вузов или вузов, показывающих не такое высокое качество приема. Этот вывод мотивирует администрацию вузов продвигать имидж своего учебного заведения, например с применением Digital-маркетинга.

По результатам исследования можно сделать вывод, что в условиях возрастающей конкуренции вузам необходимо выстраивать всё более эффективную маркетинговую стратегию формирования качественного контингента студентов, используя, например, максимально адресный подход к привлечению абитуриентов, расширение и совершенствование системы представлений о различных сегментах потенциальных абитуриентов, корректировку имиджевой стратегии. Эти действия позволят успешно провести приемную кампанию и обеспечить набор наиболее мотивированных абитуриентов не только на бюджетные, но и на коммерческие места.

Благодарности

Авторский коллектив искренне благодарит всех студентов, которые приняли участие в опросе. Без Вас не получилось бы провести данное исследование и получить такие интересные результаты.

Список литературы

- Буланова А. ЕГЭ-2017. Как это было // Портал Учеба.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucheba.ru/article/5350>
- Буланова А. Результаты ЕГЭ-2018 // Портал Учеба.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucheba.ru/article/6217#>
- Волков С. К., Днепровская И. В. Анализ факторов, влияющих на выбор абитуриентами экономического профиля обучения в техническом ВУЗе // Маркетинг в России и за рубежом. – 2017. – №. 5. – С. 3-8.
- Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. – 2018. – №. 3. – С. 68-90.
- ЕГЭ-2019 в цифрах // Портал Учеба.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucheba.ru/article/6334#>
- Качество приема в российские вузы – 2018 [Текст]: в 2 ч. / под ред. М.С. Добряковой, Я.И. Кузьминова; Нац. Исслед. Ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом ВШЭ, 2018. – 200 экз. – ISBN 978-5-7598-1952-3 (в обл). Ч. 1. Вузы и регионы. – 260, [2] с. – ISBN 978-5-7598-1953-0 (ч. 1). – ISBN 978-5-7598-1881-6 (e-book).
- Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. – 2015. – №. 3. – С. 92-121.
- Мониторинг качества приема в вузы. Основные итоги – 2019 // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.hse.ru/method>
- Представлены результаты мониторинга качества приема в российские вузы – 2019 // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/315092890.html>
- Резник С. Д., Черниковская М. В. Студенты России: жизненные приоритеты и социальная устойчивость // Москва, 2019. Сер. Научная мысль (2-е издание, переработанное и дополненное). – 242 с.
- Рейтинг вузов // Образование в России [Электронный ресурс]. URL: <https://russiaedu.ru/rating>
- Рябоконе М. В. Модели поведения абитуриентов при выборе вуза // Вестник Нижегородского университета им. НИ Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – №. 4 (44). – С. 177-185.
- Рябоконе М. В., Черномор М. С. Информационно-коммуникационная стратегия университета как средство привлечения абитуриентов // Вестник Нижегородского университета им. НИ Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – №. 2 (46). – С. 90-95.
- Скалбан И. А., Осьмук Л. А., Колесова О. В., Черепанов Г. М. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 50-62.
- ТОП-100 вузов России 2019. Рейтинг Агентства RAEX // Центр тестирования и развития Гуманитарные технологии [Электронный ресурс]. URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/top-100-vuzov-rossii-2019-reyting-agenstva-raex.html>
- Филоненко В. И., Мосиенко О. С., Магранов А. С. Представления студенческой молодежи о профессиональном выборе (по материалам межрегиональных социологических исследований 2006-2016 гг.) // Вопросы образования. – 2020. – №. 1. – С. 283-301.
- Шаронова А. А. Современный абитуриент: детерминанты выбора // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. – 2018. – №. 2. – С. 116-124.

- Ilina I. Y., Vinichenko M. V., Melnichuk A. V., Kozyrev M. S., Lobachev A. S. The formation of a university teachers career strategies in modern conditions // *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. – 2020. – Vol. 12. – No. 4S. – P. 907-915. DOI:10.5373/JARDCS/V12SP4/20201561.
- Kabanova E. E., Vetrova E. A. The Practice of implementing Bologna Process in the education sector in the Russian Federation: Trends and consequences // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – Vol. 7 – No. 3. – P. 511-520. DOI:10.13187/ejced.2018.3.511.
- Kozyrev M. S., Bogacheva T. V., Jukova E. E., Palekhova P. V. Analysis of management of higher education institutions // *European Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 8. – No. 4. – P. 801-809. DOI:10.13187/ejced.2019.4.801.
- Nadtochiy Yu. B., Budovich L. S. The intellectual capital of the organization: the essence, structure, approaches to evaluation // *Russian Technological Journal*. – 2018. – Vol. 6. – No. 2. – P. 82-95. DOI:10.32362/2500-316X-2018-6-2-82-95.
- Nikiforov A. I., Avdonina A. M., Dikova T. V., Bagdasarian A. S., Ilina I. Y. Formation of a continuing education system in modern conditions // *Universal Journal of Educational Research*. – 2020. – Vol. 8. – No. 5. – P. 1772-1777. DOI:10.13189/ujer.2020.080514.
- Urzha O. A., Kataeva V. I., Evstratova T. A., Zhukova V., Ilina I. Yu. Using the scenarios of simulation case assignments in the educational process of students in the specialty “State and municipal management”, master’s degree programme // *International Journal of Engineering and Technology*. – 2018. – Vol. 7. – No. 4.38. – P. 597-602. DOI:10.14419/ijet.v7i4.38.24630.
- Vetrova E. A. Kabanova E. E., Medvedeva N. V., Jukova E. E. Management of Educational Services Promotion in the Field of Higher Education (The Example of Russian State Social University) // *European Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 8. – No. 2. – C. 370-377. DOI:10.13187/ejced.2019.2.370.

References

- Bulanova, A. (2017, August 24). Unified State Exam-2017. How it was. Retrieved from <https://www.uceba.ru/article/5350>
- Bulanova, A. (2018, August 8). The results of the Unified State Exam-2018. Retrieved from <https://www.uceba.ru/article/6217#>
- Dobryakova, M. S., & Kuzminov, Ya. I. (Eds.) (2018). *Quality of admission to Russian universities*. Moscow: HSE Publishing House.
- Education in Russia (n.d.). University ranking. Retrieved from <https://russiaedu.ru/rating>
- Filonenko, V. I., Mosiyenko, O. S., & Marganov, A. S. (2020). Students’ perceptions of career choices (Based on the findings of cross-regional sociological studies conducted in 2006–2016). *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 283-301.
- Goshin, M. Ye., & Mertsalova, T. A. (2018). Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students’ academic results. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 68-90.
- Ilina, I. Y., Vinichenko, M. V., Melnichuk, A. V., Kozyrev, M. S., & Lobachev, A. S. (2020). The formation of a university teacher’s career strategies in modern conditions. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 12(S4), 907-915. doi:10.5373/JARDCS/V12SP4/20201561.
- Kabanova, E. E., & Vetrova, E. A. (2018). The practice of implementing Bologna Process in the education sector in the Russian Federation: Trends and consequences. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 511-520. doi:10.13187/ejced.2018.3.511.
- Kozyrev, M. S., Bogacheva, T. V., Jukova, E. E., & Palekhova, P. V. (2019). Analysis of management of higher education institutions. *European Journal of Contemporary Education*, 8(4), 801-809. doi:10.13187/ejced.2019.4.801.
- Maloshonok, N. G., Semenova, T. V., & Terentyev, Ye. A. (2015). Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 92-121.
- Nadtochiy, Yu. B., & Budovich, L. S. (2018). Intellectual capital of the organization: The essence, structure, approaches to evaluation. *Russian Technological Journal*, 6(2), 82-95. doi:10.32362/2500-316X-2018-6-2-82-95.

- National Research University Higher School of Economics (HSE) (2019a). Monitoring the quality of admission to universities. Retrieved from <https://ege.hse.ru/method>
- National Research University Higher School of Economics (HSE) (2019b). The results of monitoring the quality of admission to Russian universities – 2019. Retrieved from <https://www.hse.ru/news/edu/315092890.html>
- Nikiforov, A. I., Avdonina, A. M., Dikova, T. V., Bagdasarian, A. S., & Ilina, I. Y. (2020). Formation of a continuing education system in modern conditions. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1772-1777. doi:10.13189/ujer.2020.080514.
- Reznik, S. D., & Chernikovskaya, M. V. (2019). Russian students: Life priorities and social sustainability. Moscow: Nauchnaya mysl'.
- Ryabokon, M. V. (2016). Behavior models of entrants when choosing the university. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauk – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 44(4), 177-185.
- Ryabokon, M. V., & Chernomor, M. S. (2017). University's information and communication strategy as a means of attracting applicants. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 46(2), 90-95.
- Sharonova, A. A. (2018). Modern entrant: Determinants of choice. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 11. Pravo – The Moscow University Herald. Series 11. Law*, 2, 116-124.
- Skalaban, I. A., Osmuk, L. A., Kolesova, O. V., & Cherepanov, G. M. (2020). Roads old and new: Educational strategies of Russian students in university choice. *Vysshее образование v Rossii – Higher Education in Russia*, 29(2), 50-62.
- TOP-100 universities in Russia 2019. Rating of the RAEX Agency (2019, June 5). Retrieved from <https://proforientator.ru/publications/articles/top-100-vuzov-rossii-2019-reyting-agenstva-raex.html>
- Ucheba.ru (2019, August 29). Unified State Examination-2019 in numbers. Retrieved from <https://www.uceba.ru/article/6334#>
- Urzha, O. A., Kataeva, V. I., Evstratova, T. A., Zhukova, V., & Ilina, I. Yu. (2018). Using the scenarios of simulation case assignments in the educational process of students in the specialty “State and municipal management”, master's degree programme. *International Journal of Engineering and Technology*, 7(4.38), 597-602. doi:10.14419/ijet.v7i4.38.24630.
- Vetrova, E. A., Kabanova, E. E., Medvedeva, N. V., & Jukova, E. E. (2019). Management of educational services promotion in the field of higher education (The Example of Russian State Social University). *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 370-377. doi:10.13187/ejced.2019.2.370.
- Volkov, S. K., & Dneprovskaya, I. V. (2017). Analysis of factors affecting the choice of applicants for the economic profile of training at a technical university. *Marketing v Rossii i za rubezhom – Marketing in Russia and Abroad*, 5, 3-8.

УДК 373.54; 37.047

Профессиональное самоопределение старшеклассников: социальные факторы и личные мотивы

Инна В. Захарова

*Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
Ульяновск, Россия*

E-mail: Inna73reg@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>

DOI: 10.26907/esd.16.4.10

Дата поступления: 23 мая 2020; Дата принятия в печать: 23 ноября 2020

Аннотация

В условиях негативных демографических тенденций и старения трудовых ресурсов в большинстве регионов России актуально сдерживание в них учебной миграции. Поэтому изучение механизмов профессионального самоопределения школьников выходит из круга педагогических задач в область задач государственного управления и региональной экономики. Психологические механизмы выбора карьеры и построения образовательной стратегии достаточно широко изучались в течение XX века, однако малоизученным остаётся вопрос о влиянии социальных условий конкретного региона на профессиональное самоопределение молодежи. Решение проблем профессионального самоопределения школьников требует синтеза личностно-ориентированного и социально-ориентированного педагогических подходов.

Цель данной статьи – анализ условий и закономерностей профессионального самоопределения старшеклассников, возможностей влияния на их образовательную стратегию со стороны региональных университетов.

Предмет исследования – факторы, обуславливающие профессиональное самоопределение выпускников школ.

Гипотеза: при педагогическом сопровождении профессионального самоопределения школьников требуется учитывать как их личностные особенности и индивидуальные мотивы выбора профессии, так и социально-экономические факторы региона их проживания, обуславливающие профессиональные планы, образовательную стратегию, выбор вуза.

Основой исследования стали методы сравнительного анализа, классификации, обобщения, междисциплинарный обзор литературы и данных социально-экономической статистики, метод социологического опроса, метод экспертных оценок.

Основные результаты заключаются в описании моделей профессионального самоопределения старшеклассников на основе их информированности, ценностей, оценки самооэффективности, в обосновании принципов профориентационной работы со школьниками. Опрос учащихся 11 класса Ульяновской области 2018-2019 гг. (N = 2075) показал отсутствие профессиональных планов у значительной части выпускников, их неосведомлённость о региональных вузах и вузах других городов. В ходе исследования выявлены профессиональные интересы старшеклассников и их планы учебной миграции из региона. Обосновано, что выбор карьеры и построение образовательной стратегии старшеклассниками обусловлены и их интересами, и желательным уровнем жизни по окончании обучения. Установлено, что качество обучения в вузе не является для потенциальных абитуриентов определяющим фактором выбора вуза. Организации профессионального образования, как акторы регионального образовательного пространства, могут оказывать большее влияние на процессы профессионального самоопределения старшеклассников.

Полученные результаты свидетельствуют о значимости социально-экономических условий региона для профессионального самоопределения старшеклассников, построения ими образовательной стратегии и для выбора ими вуза. Исследование подтвердило, что профессиональное самоопределение старшеклассников происходит в соответствии с принципами социально-когнитивной теории карьеры.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, факторы выбора профессии, социально-экономические условия региона, образовательная стратегия.

Professional Self-determination of School Graduates: Social and Personal Factors

Inna V. Zakharova

Ulyanovsk state pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

E-mail: Inna73reg@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>

DOI: 10.26907/esd.16.4.10

Submitted: 23 May 2020; Accepted: 23 November 2020

Abstract

Given the negative demographic trends and the aging of labor resources in most regions of Russia, it is important to curb educational migration away from them. The study of the mechanisms of professional self-determination of schoolchildren goes beyond pedagogical tasks in the field of public administration and regional economy. Psychological mechanisms of career choice and educational strategy building were widely studied during the twentieth century, but the question of the influence of social conditions in a particular region on the professional self-determination of young people remains poorly understood. Solving the problems of professional self-determination of schoolchildren requires the synthesis of personality-oriented and socially-oriented pedagogical approaches.

The article examines the factors that determine the professional self-determination of school graduates and analyzes the conditions and patterns of schoolchildren's professional self-determination, together with the potential of their influence on educational strategy by regional universities. The research hypothesis is that, when providing pedagogical support for professional self-determination of pupils, it is necessary to take into account both their personal characteristics and individual motives, as well as socio-economic factors that determine the choice of educational strategy. The research used comparative analysis, classification, generalization, an inter-disciplinary review of literature and socio-economic statistics, a sociological survey, and expert assessments.

The main results are the description of models of professional self-determination of school graduate based on their awareness, values, self-efficacy assessment, and the justification of the principles of career guidance. A survey of school graduates in the Ulyanovsk region in 2018-2019 (n=2075) showed that a significant number of graduates lacked professional plans and knowledge about regional universities and universities in other cities. The study revealed the professional interests of school graduates and their plans for educational migration from the region. School graduates did not justify their choice of a career and educational strategies by their professional interests, but rather on their desired standard of living upon graduation. It established that the quality of education at the university is not a determining factor for potential applicants. As actors in the regional educational space, professional education organizations can have a greater impact on the processes of professional self-determination of high school students.

The results indicate the importance of regional socio-economic conditions for professional self-determination of school graduates, their educational strategy and choice of university. The study confirmed that their professional self-determination follows the principles of the Social Cognitive Career Theory.

Keywords: professional self-determination; vocational guidance; career choice factors; socio-economic conditions; education strategy.

Введение

Профессиональное самоопределение учащихся является значимым социальным эффектом деятельности образовательной организации. Если молодые люди не имеют возможности реализовать свой потенциал, это усиливает социальные риски (Hardgrove, Pells, Boyden, & Dornan, 2014), поэтому профессиональное самоопределение становится элементом национальной политики (Haug et al., 2016). На международном уровне разрабатываются программы развития карьеры молодёжи как ресурса устойчивого развития стран (Nassar, Al-Qimlass, Karacan-Ozdemir, & Tovar, 2019). Чем выше в государстве уровень душевного дохода, тем большее влияние оно оказывает на профессиональную ориентацию (Tolstoguzov, 2015).

Содержание понятий «профессия», «профессиональное образование», «профориентация» различается в разных странах (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati, & Baourda, 2015), а отечественные исследователи не только указывают на их многозначность, но и обосновывают необходимость или искать им замену, или вкладывать в них новые смыслы (Nechaev, 2016; Pryazhnikov, 2018). Сегодня профориентация не сводится к тому, чтобы «привязать человека к работе, как «квадратный колышек к квадратному отверстию», он действительно обладает некоторыми специфическими способностями, но это помогает ему выполнять разнообразные виды деятельности, а успех в работе зависит от систематического прогресса и адаптации в процессе работы» (Thenmozhi, 2018, p. 21).

Предметом социальной педагогики выступает процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех периодов жизни (Zagvyazinsky, 2019). При этом профессиональное самоопределение учащихся можно рассматривать как результат активного освоения ими социально-профессионального пространства – специальным образом организованной среды, аккумулирующей условия и возможности для развития и реализации человеком своего потенциала в определенной профессиональной деятельности (Trubina, Zeer, & Mashchenko, 2017). Кроме образовательных учреждений в него входят предприятия, ресурсные центры, бизнес-инкубаторы, заинтересованные в подготовке высококвалифицированных кадров. Региональная система образования, вузы как её элементы, предприятия и организации как субъекты социально-профессионального пространства региона формируют ценностные и профессиональные ориентации молодёжи. Учёт специфики данного пространства в профориентационной работе значим для её эффективности.

Цель данной статьи – проанализировать условия и закономерности профессионального самоопределения старшеклассников, возможности влияния на их образовательную стратегию со стороны региональных университетов.

Теоретические основания

Проблема профессионального самоопределения человека носит междисциплинарный характер. Её осмысление с начала XX в. сформировало самостоятельные направления исследований в психологии, педагогике, социологии.

Психологические исследования самоопределения продолжают традиции дифференциально-диагностического профессионального консультирования Ф. Парсонсона (1908). Вехами его развития являются введение В. Л. Штерном понятия направленности личности (1923), описание Ф. Кюнкелем категории «деловая направленность» (1934), исследования взаимосвязи направленности личности, мотивации и эффективности труда Р. Хоппока (1935–1975). Отечественные специалисты рассматривают профессиональное самоопределение как элемент целостного процесса самопознания, личностного и социального самоопределения, «поиска себя»

и своего призвания (Aron, 2013; Dontsov, Dontsov, & Dontsova, 2011; Sharafutdinova & Nizovskikh, 2019).

Социологические исследования профессионального самоопределения направлены на понимание и прогнозирование социальных процессов через анализ планов, ценностей, личностных смыслов разных категорий населения, прежде всего молодёжи. Данная проблема рассматривается в исследованиях разных масштабов:

– национальные или межрегиональные исследования, которые позволяют понять закономерности социализации молодёжи в конкретный исторический период, культурные, экономические, политические тенденции развития страны или региона (Andre et al., 2019; Beloborodova & Leontiev, 2019; Heim et al., 2017);

– исследования отдельных факторов, обуславливающих профессиональное самоопределение: традиций, системы образования, социально-экономических условий (Yousef et al., 2017; Kirko, Evseenko, Malakhova, & Koptseva, 2017; Khavenson & Chirkina, 2018), влияния семьи и семейных ценностей (Lee & Porfeli, 2015; Konshina, Pryazhnikov, & Sadovnikova, 2018);

– исследования прикладного характера с целью определить отношение респондентов к разным профессиям, восприятие ими вузов, профилей профессиональной подготовки. Респондентами при этом часто выступают абитуриенты или студенты (Zinurova, Tuzikov, Fathullina, & Alekseev, 2018; Sadilova, & Mushkina, 2017), на основе их ответов делаются выводы о конкурентных позициях вузов или профилей обучения, об эффективности каналов информирования потенциальных потребителей образовательных услуг. Такие социологические исследования по содержанию и целям близки к маркетинговым исследованиям.

Педагогические исследования профессионального самоопределения детей и молодёжи традиционно сочетают внимание к индивидуальным мотивам и к социальным факторам выбора профессии. Этот принцип восходит к исследовательским проектам под руководством В.Н. Шубкина, начатым в 1963 г. (Cherednichenko, 2013, p. 65) и получил развитие в теории профессионального и личностного самоопределения Н.С. Пряжникова (Pryazhnikov, 2018), в исследованиях профессиональных и образовательных стратегий молодёжи Д.Л. Константиновского (Gasparishvili, Konstantinovskiy, Meshkova, Popova, & Cherednichenko, 2017). Большинство исследований подтверждают, что выбор молодыми людьми пути развития, профессиональной деятельности, линии жизни являются поликаузальными – переплетением внутренних и внешних причин (Sergienko & Ejdel'man, 2015).

Психологические, социологические и педагогические задачи анализа профессионального самоопределения неизбежно пересекаются, если объектом исследования выступают ценностные ориентации детей и молодёжи. Так, в последнее время проведены масштабные исследования трудовых ценностей молодёжи Чехии, Испании и Турции (Sümer, Pauknerova, Vancea, & Manuoğlu, 2019), студентов Германии и Финляндии (Lechner, Sortheix, Salmela-Aro, & Göllner, 2017). В них отражены культурные различия, влияние образовательной среды на формирование и изменение трудовых ценностей и профессионально значимых качеств молодых людей, роль родителей как модераторов их поведения.

Значительная доля современных зарубежных исследований самоопределения молодёжи базируется на теории профессионального выбора Дж. Холланда (1963, 1997) и социально-когнитивной теории карьеры (Social Cognitive Career Theory, SCCT) Р. У. Лента, С. Д. Брауна, Г. Хэкетта (1994, 2002, 2013), которые объясняют процессы формирования профессиональных интересов, факторов успеха в образовательной и профессиональной сферах (Lent & Brown, 2008). На основе SCCT канадские учёные выявили взаимосвязь профессиональных интересов и опыта про-

фессиональной деятельности школьников. SCCT объясняет данный эффект тем, что люди начинают интересоваться деятельностью, которую, по их мнению, они могут выполнять хорошо (Blotnicky, Franz-Odendaal, French, & Joy, 2018). Учёные Франции доказали, что отсутствие самоэффективности проявляется в неуверенности в собственной способности решать сложные проблемы и в трудности принятия карьерных решений (Storme & Celik, 2018). Исследования в Хорватии обосновали воздействие на цели учащихся ожиданий и опыта обучения (Međugorac, Šverko, & Babarović, 2019), описали явление «карьерная зрелость» как способность индивида справляться с задачами построения карьеры, а «адаптивность старшеклассников» как ресурс принятия карьерных решений (Šverko & Babarović, 2019).

Хотя проблема профессионального самоопределения школьников стала многоаспектной областью исследований для специалистов разных стран, ещё мало изучен вопрос о влиянии социальных условий региона на выбор учащимися карьеры и вуза. Считаем необходимым рассматривать данный вопрос в двух ракурсах: исходя из личностных смыслов учащихся и из интересов регионального развития, что отвечает принципам социальной педагогики.

Методы

В 2018-2019 гг. в Ульяновской области проводилось анкетирование учащихся выпускных классов с целью анализа их профессиональных интересов и потенциальных образовательных стратегий. В исследовании применена авторская методика анализа регионального рынка образования (Zakharova, 2019), позволяющая оценить потенциальный спрос на образовательные продукты региональных вузов.

При опросе учащихся применена квотно-гнездовая выборка, дифференцированная по географическому принципу. Структура выборки соответствует демографической структуре региона: из 1238 тыс. чел. населения 51 % живут в областном центре, пропорционально этому опрошены выпускники 16 школ г. Ульяновска и 16 школ районных центров области (города Димитровград, Инза, Барыш, Новоульяновск, поселки Кузатово, Майна, Чердаклы).

Выборка 2018 года (N=1010) и 2019 года (N=1065) составила соответственно 19,4 % и 20,5 % генеральной совокупности. Выборка однородная по возрасту: в исследовании принимали участие школьники 11 классов, 16-17 лет. Соотношение мальчиков и девочек в 2018 г. было 46,2 % и 53,8 % соответственно, в 2019 г. – 50,3 % и 49,7 %.

Достоверность полученных результатов обеспечена методологическим принципом повторных исследований с соблюдением единых процедур: близкое количество респондентов на первом и втором этапах анализа, один временной период (с сентября по ноябрь), близкие возраст и социальное положение респондентов.

Анкета для старшеклассников включала вопросы относительно их профессиональных и образовательных планов: о том, какие вузы за пределами Ульяновской области школьники рассматривают в качестве возможных мест продолжения образования, о приемлемых для их семей условиях обучения. Вопросы открытого типа позволили определить мотивы выбора выпускниками места обучения, а также опосредованно оценить их доминирующие ценности, которые проявились в выборе образовательной стратегии.

Для более точной характеристики условий профессионального самоопределения старшеклассников Ульяновской области проведён экспертный опрос представителей администраций школ, участвовавших в исследовании (27 чел.). Ими оценена деятельность пяти вузов и трех филиалов вузов региона на основе униполярной

шкалы Р. Лайкерта (max = 5). Задачами экспертного опроса было решение таких вопросов, как восприятие деятельности вузов экспертным сообществом, их влияние на потенциальных абитуриентов, совпадение мнений старшеклассников и экспертов о вузах Ульяновской области.

Результаты

Анкетирование учащихся 11-х классов Ульяновской области позволило определить профессиональные сферы, наиболее востребованные у выпускников (Рисунок 1), данные опросов 2018 и 2019 гг. не имеют статистически значимых различий. Анкета содержала вопросы открытого типа: «В какой сфере деятельности Вы планируете работать?», «Какие профессии Вы хотели бы получить?», допускалось указание любого количества профессий или сфер деятельности.

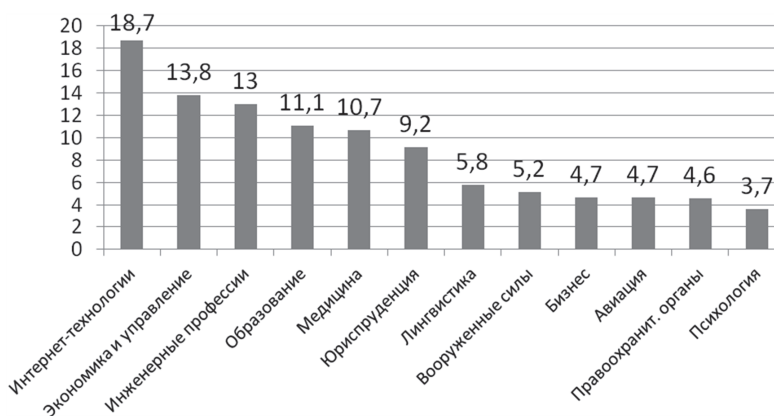


Рисунок 1 – Профессиональные сферы, которые выбирали старшеклассники, %
Fig. 1 – Professional areas chosen by school graduates, %

Опрос проходил в период с сентября по ноябрь (когда школьники выбирали дисциплины для сдачи ЕГЭ), и в этой ситуации значительная доля старшеклассников не имела чётких профессиональных планов. Об этом свидетельствовало отсутствие ответа на вопрос о желаемых профессиях или противоречивые, взаимоисключающие ответы («учитель или военный», «стоматолог или журналист»). В 2018 г. не определились с профессией 12,5 % респондентов (10,16 % опрошенных в г. Ульяновске и 16,31 % в школах районных центров), в 2019 г. – 27,1 % (22,22 % и 29,64 % соответственно). Это говорит о значимости проблемы педагогического сопровождения построения школьниками образовательной стратегии.

Исследование показало, что большая доля школьников планировала учебную миграцию из Ульяновской области: 31 % в 2018г., 34,5 % в 2019г. Причём ученики были мало осведомлены о вузах за пределами региона. В 2018 г. смогли назвать какие-либо вузы других городов 54,2 % респондентов, в 2019 г. – 51,7 %. То есть почти у половины выпускников не было чёткой образовательной стратегии.

Индивидуальные мотивы выбора карьеры прослеживались в ответах на открытые вопросы: «Почему Вы хотели бы учиться в вузе нашего региона?», «Почему Вы не хотели бы учиться в нашем регионе?». Опрос школьников выявил 29 причин учебной миграции, десять наиболее распространённых причин приведены на Ри-

сунке 2. Среди них значительную долю занимают социально-экономические мотивы миграционных планов: школьники считают, что в Ульяновской области мало перспектив, возможностей для карьеры, трудно найти работу по специальности, а в других регионах качество жизни выше.

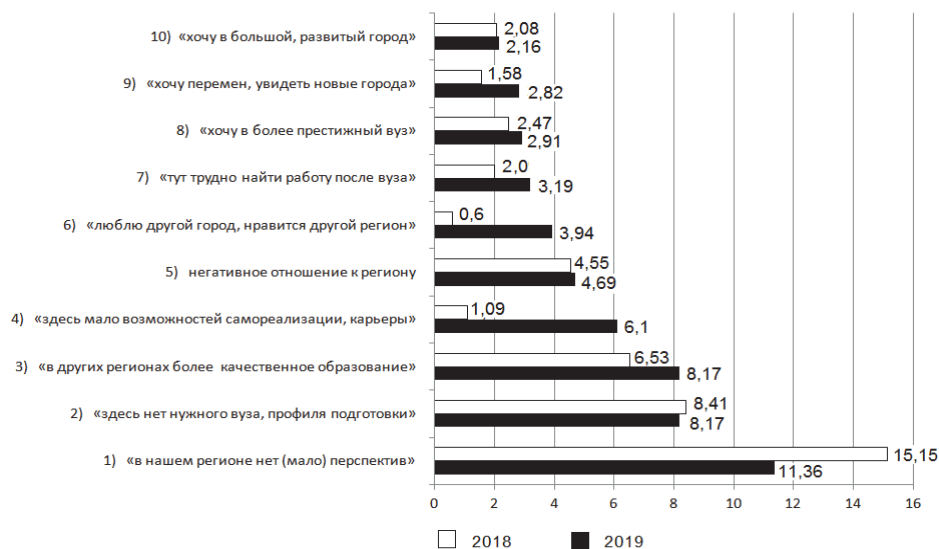


Рисунок 2 – Наиболее значимые причины учебной миграции, %
Fig. 2 – The most significant reasons for educational migration, %

Выбор учащимися вуза, формы обучения во многом обусловлен уровнем доходов их семей: 54 % респондентов не готовы оплачивать обучение, учиться заочно и совмещать учёбу и работу планировали 24,2 % школьников в 2018 г., 26,7 % в 2019 г.

По сравнению с социально-экономическими мотивами покинуть Ульяновскую область, личные психологические мотивы в меньшей мере влияют на выбор учащихся. Так, эмоциональные высказывания «здесь общество меня не устраивает», «все знакомые рекомендуют уехать», «хочу испытать себя», «хочу самостоятельности» являются единичными, ответы о стремлении к переменам, к переезду в «большой, богатый, развитый город», в престижный вуз давали около 2 % респондентов.

О неопределённости профессиональных планов старшеклассников говорит то, что некоторые из них указывали одновременно и желание поступить в вузы Ульяновской области, и желание уехать, аргументируя оба выбора. В 2018 г. доля таких сомневающихся школьников была 8,5 %, в 2019 г. – 5,2 %. Среди причин, по которым старшеклассники желают продолжать обучение в вузах своего региона, приоритетное место занимает близость к дому, удобство жизни с родителями (Рисунок 3), что также говорит о рациональных, социально-экономических мотивах выбора образовательной стратегии.

Примечательно, что качество обучения в вузах региона не является для школьников определяющим фактором построения образовательной стратегии: на первом и втором этапе исследования 5,8 % и 5,5 % старшеклассников выбирали региональные вузы, потому что в них «достойное, качественное образование», одновременно 6,53 % и 8,15 % планировали учебную миграцию, так как «в другом городе лучше образование».

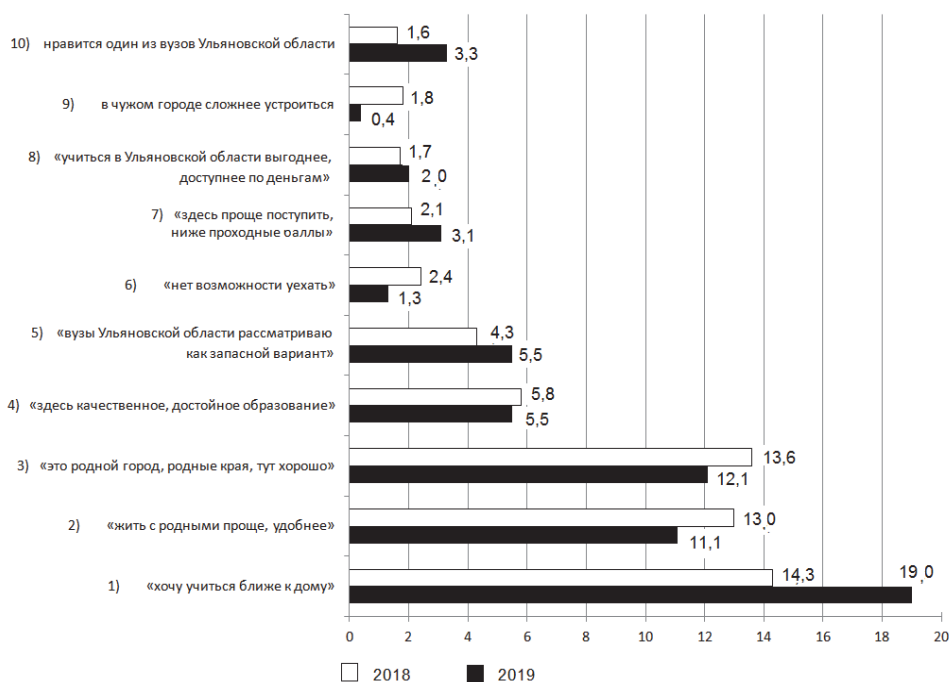


Рисунок 3 – Причины выбора школьниками вузов Ульяновской области, %
 Fig. 3 – Reasons for choosing high schools in the Ulyanovsk region, %

Одним из значимых результатов опроса старшеклассников стало выявление слабости сотрудничества школ, вузов и организаций среднего профессионального образования Ульяновской области. На вопрос «С какими вузами взаимодействует ваша школа?» не смогли ответить 32,1 % респондентов в 2018 г. и 49 % в 2019 г. В школах районных центров неосведомлённость старшеклассников о связях школы с вузами достигала 46,8 % и 48,8 % в первом и втором срезе соответственно, это может объясняться территориальной удалённостью. Однако и опрос экспертов свидетельствовал о недостаточном взаимодействии региональных университетов со школами: высший балл по данному параметру эксперты поставили УлГПУ им. И. Н. Ульянова (4,7 балла, $\sigma = 0,53$), минимальную оценку получил филиал РАНХиГС в г. Ульяновске (2,78 балла, $\sigma = 0,98$) при медианной оценке 8 вузов и филиалов 3,71 балла. Эксперты также оценивали социальную активность вузов в регионе, качество обучения, соответствие качества и стоимости обучения, востребованность выпускников вузов в Ульяновской области. Оценки вузов старшеклассниками не носили количественных значений, что не позволяет сопоставлять их с мнением экспертов. Но можно утверждать: на момент исследования партнёрство школ и региональных вузов как механизм формирования образовательной стратегии школьников использовался недостаточно.

Дискуссионные вопросы

Исследование подтвердило значимость социальных факторов в построении старшеклассниками образовательной стратегии, в выборе ими профессии и вуза. Ведущими факторами можно назвать:

- качество жизни в регионе;

- соотношение затрат на получение профессионального образования и потенциальной оплаты труда;
- возможность трудоустройства по полученной специальности;
- мнение семьи, семейных ценностей и традиций;
- близость места обучения к месту жительства, позволяющая минимизировать накладные расходы в период обучения;
- эмоциональная близость с семьёй, друзьями, своим регионом;
- целенаправленная работа школы по выявлению и формированию профессиональных интересов и способностей учащихся;
- партнёрство школ и вузов, активность позиционирования вузов в региональном образовательном пространстве.

Схожие факторы профессионального самоопределения выявлены исследователями в Китае: школьное образование, семейные ожидания, особенности места жительства (Ashraf, Liu, Ismat, & Tsegay, 2017). Значимость социально-экономических факторов при выборе профессии показали также исследования в Бразилии, Украине, в странах Африки (Binelli & Menezes-Filho, 2019; Lymar & Omelchuk, 2018; Ozcan, 2017).

Неготовность значительной части старшеклассников к выбору профессии, выявленная в Ульяновской области, характерна и для других регионов России. Опрос в Карелии показал, что только 45 % определились с желаемой профессией, «для многих важен сам факт продолжения образования, и часто не так важно, по какому направлению подготовки» (Terentyev, 2014), что свидетельствует о принципиальной слабости профессионального самоопределения.

Представляется перспективным продолжить изучение психологических механизмов, обуславливающих профессиональный выбор современных школьников. В соответствии с принципами SCCT, на основе характеристик информированности учащихся, их доминирующих ценностей и оценки самооффективности можно предложить следующую типологию *моделей профессионального самоопределения школьников*:

1) «целестремлённые» имеют выраженный профессиональный интерес, знания (часто и профессиональный опыт) в желаемой сфере деятельности, знания о необходимых им вузах и условиях поступления, отличаются высокой самооффективностью и общей социальной активностью;

2) «стратеги» не имеют явного предпочтения к одной сфере деятельности, готовы к различным вариантам профессионального обучения и трудоустройства, осведомлены о различных вузах и профилях подготовки;

3) «искатели» стремятся к переменам, к обретению самостоятельности от родителей, их интересуют новые впечатления, новые города, они могут иметь достаточно знаний о различных вузах, особенностях профессий, но не имеют выраженных профессиональных склонностей или интересов;

4) «фаталисты» не имеют выраженных профессиональных интересов, планируют поступать «туда, куда хватит проходных баллов», отличаются внешним локусом контроля, низкой самооффективностью и поверхностными знаниями о возможностях профессионального обучения и профессиональной деятельности;

5) «малообеспеченные» осведомлены об условиях обучения в разных вузах и об условиях работы в различных профессиональных сферах, имеют хороший уровень школьной подготовки, но выбирают вуз не по своим профессиональным интересам, а по принципу «лишь бы на бюджетное место»; в этой позиции отражаются индивидуальные и семейные ценности школьников, при этом реальное материальное положение семьи может быть благополучным.

Верификация этих моделей нуждается в дополнительных психолого-педагогических исследованиях. Вузы и организации среднего профессионального образования могут в большей мере влиять на потенциальных абитуриентов как выстраивая партнёрство со школами, так и активно участвуя в социальной жизни своего региона, позиционируя свои образовательные программы.

Изучая возможные средства помощи школьникам в построении образовательной стратегии, можно видеть позитивный опыт западных стран. Службы по вопросам профессионального самоопределения там работают и в статусе государственных организаций, и как коммерческие структуры. В странах Северной Америки консультанты по профориентации имеют степень магистра, в Канаде и ЕС консультационные услуги оказывают в школах педагоги, которые закончили дополнительные курсы бакалавриата, и это «ключевые специалисты школы, поскольку они выполняют задачи, способствующие общему развитию учащихся» (Nadon, Samson, Gazzola, & Thériault, 2016).

В отечественных школах преобладает *информационный подход* к профориентации учащихся, на нём основана и работа вузов со школьниками. Но большой объём информации, доступной школьникам из различных источников, не способствует выбору, а только затрудняет его. Считаем, что *деятельностный подход* является наиболее продуктивным для профессионального самоопределения учащихся. При этом значимы такие формы работы вузов, как «тест-драйв»: они дают возможность погрузиться в культурную среду высшей школы через совместные с учениками спортивные, творческие, научные мероприятия, социальные проекты и программы, открытые занятия преподавателей вузов.

Деятельность региональных вузов строится исходя из задач региональной экономики, в рамках этих же задач нужно организовывать профориентационную работу вузов. Мы поддерживаем предложение учёных Петрозаводска о необходимости внедрить в образовательную систему прогнозно-ориентированную профориентацию (Kekkonen, Fedorova, & Simakova, 2016), учитывающую не только образовательные стратегии молодёжи, но и перспективные нужды экономики.

Результаты исследования профессионального самоопределения старшеклассников позволяют выделить ряд принципов профориентационной работы со школьниками:

- 1) принцип социальной ориентированности образовательных организаций, при котором их деятельность направляется не только на развитие личности учащихся, но и на формирование их образовательной стратегии с учётом актуальных потребностей общества;
- 2) принцип практико-ориентированного обучения в старших классах, что предполагает создание условий для формирования у школьников профессионального опыта в различных сферах;
- 3) принцип партнёрства школ и вузов в организации профориентационной работы;
- 4) принцип системного взаимодействия школ, вузов, организаций среднего профессионального образования региона в образовательных, творческих, спортивных, научных мероприятиях.

Заключение

Профессиональное самоопределение можно рассматривать в качестве индикатора социальной зрелости выпускников школы. Для успешной социализации учащихся требуется не только освоение ими образовательных программ, но и мотивационная готовность к профессиональному образованию.

Выводы по результатам исследования:

1) профессиональное самоопределение старшеклассников не сводится к выбору профессии, а включает многообразие ценностных ориентаций на признание, самореализацию, успех в жизни, экономическое благополучие; поэтому на выбор вуза и выбор карьеры выпускников школ в значительной мере влияют социально-экономические факторы региона их проживания;

2) уровень мотивационной готовности к профессиональному выбору у учащихся 11 класса чрезвычайно низок даже в период выбора ими дисциплин для сдачи ЕГЭ;

3) в мотивах выбора профессии отражаются доминирующие ценности школьников, периодический анализ которых необходим для эффективной педагогической поддержки построения учащимися образовательной стратегии;

4) следует признать недостаточно используемым такой ресурс помощи старшеклассникам в профессиональном самоопределении, как взаимодействие вузов и школ.

Описанные нами модели профессионального самоопределения выпускников школ нуждаются в более основательном эмпирическом и теоретическом обосновании, однако отражают актуальные ценностные ориентации и специфику поведения учащихся. Предложенные принципы профориентационной работы со школьниками сформулированы с учётом SCCT и отвечают идеологии социально-ориентированного образования.

Перспективными направлениями исследования мы считаем анализ самоэффективности старшеклассников различного социального статуса, с различным уровнем учебных достижений, а также роль различных форм общественной активности школьников для их профессионального самоопределения.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект 18-410-730003 «Анализ конъюнктуры рынка высшего образования Ульяновской области».

Acknowledgment

The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the Government of the Ulyanovsk region. Project 18-410-730003 "Analysis of higher education market conditions in the Ulyanovsk region".

Комментарии

а) Более подробные сведения об авторе, содержании исследования и его данных можно получить в организации, координировавшей исследование, – ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет имени И. Н. Ульянова», тел. +7(8422)443066, e-mail: rector@ulspu.ru.

б) Социологическое исследование проведено на основе принципов научной этики, соблюдены условия анонимности для всех его участников.

в) При выполнении исследования конфликт интересов отсутствовал, имущественные или иные интересы участников не нарушены.

Список литературы

- Арон И. С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. – 2013. – Т. 11. – № 3. – С. 20-27. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2013.0303>.
- Донцов А. И., Донцов Д. А., Донцова М. В. Профессиональная направленность личности как компонент социального становления человека // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 163-171.
- Загвязинский В. И. Методологическая культура социально-педагогического исследования // Социальная педагогика в России. – 2019. – № 4. – С. 14-19.
- Захарова И. В. Сдерживание межрегиональной учебной миграции: роль вузов // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 7. – С. 71-84. DOI: [10.31992/0869-3617-2019-28-7-71-84](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-71-84).
- Зинурова Р. И., Тузиков А. Р., Фатхуллина Л. З., Алексеев С. А. Исследование мотивов и факторов, оказывающих влияние на выбор вуза абитуриентами // Управление устойчивым развитием. – 2018. – Т. 14. – № 1. – С. 40-47.
- Кекконен А. Л., Федорова Е. А., Симакова А. В. Образовательные стратегии старшеклассников и их влияние на расширенное воспроизводство человеческого капитала региона (на примере Республики Карелия) // Политика и Общество. – 2016. – № 9. – С. 1272-1286. DOI: [10.7256/1812-8696.2016.9.20113](https://doi.org/10.7256/1812-8696.2016.9.20113).
- Кирко В. И., Евсеенко Е. А., Малахова Е. В., Копцева Н. П. Выбор карьеры детьми коренных народов Севера, учащихся в старших классах средней школы Республики Саха (Якутия) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. № 6. – С. 7-25. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.01>.
- Коньшина Т. М., Пряжников Н. С., Садовникова Т. Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – № 3. – С. 37-59. DOI: [10.11621/vsp.2018.03.37](https://doi.org/10.11621/vsp.2018.03.37).
- Нечаев Н. Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2016. – № 4. – С. 3-15.
- Пряжников Н. С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3. – № 1. – С. 4-22.
- Садилова О. П., Мушкина И. А. Профориентационная работа в системе профессионального образования России // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2017. – Т. 203. – № 3. – С. 56-58.
- Сергиенко Е. А., Эйдельман Г.Н. Возрастная идентификация современной молодежи как фактор самодетерминации // Образование и саморазвитие. – 2015. – Т. 45. – № 3. – С. 62-72.
- Терентьев К. Ю. Высшее образование в структуре образовательных стратегий современной молодежи // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 2 (6). – С. 27-37. DOI: [10.15393/j5.art.2014.2363](https://doi.org/10.15393/j5.art.2014.2363).
- Толстогузов С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. – 2015. – Т. 120. – № 1. – С. 151-165.
- Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Машенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 6. – С. 9-32. DOI: [10.17853/1994-5639-2017-6-9-32](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-6-9-32).
- Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. – 2018. – Т.5. – № 2. – С. 66-89. DOI: [10.17323/1726-3247-2018-5-66-89](https://doi.org/10.17323/1726-3247-2018-5-66-89).
- Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // Социологический журнал. – 2013. – № 3. – С.53-75.
- Шарафутдинова М. Н., Низовских Н. А. Психологическая готовность к управлению и саморегуляции поведения как компоненты потенциальной конкурентоспособности учащихся старших классов // Образование и саморазвитие. – 2019. – Т.14. – № 4. – С. 72-80. DOI: [10.26907/esd14.4.07](https://doi.org/10.26907/esd14.4.07).

- Andre L., Peetsma T. T., van Vianen A. E., in de Wal J. J., Petrović D. S., Bunjevac T. Motivated by future and challenges: a cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 110 (A). – P. 168-185. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.11.015.
- Ashraf M. A., Liu S., Ismat H. I., Tsegay S. M. Choice of Higher Education Institutions: Perspectives of Students from Different Provinces in China // *Frontiers of Education in China*. – 2017. – Vol. 12. – P. 414-435. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11516-017-0029-y>.
- Beloborodova P. V., Leontiev D. A. Russian students' secular conceptions of life calling: a qualitative analysis // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2019. – Vol. 12. – No. 2. – P. 3-18. DOI: 10.11621/pir.2019.0201.
- Binelli C., Menezes-Filho N. Why Brazil fell behind in college education? // *Economics of Education Review*. – 2019. – Vol. 72. – P. 80-106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.04.007>.
- Blotnicky K. A., Franz-Odenaal T., French F., Joy Ph. A study of the correlation between STEM career knowledge, mathematics self-efficacy, career interests, and career activities on the likelihood of pursuing a STEM career among middle school students // *International Journal of STEM Education*. – 2018. – Vol. 5. – 1. – P. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0118-3>.
- Brouzos A., Vassilopoulos S., Korfiati A. Secondary school students' perceptions of their counselling needs in an era of global financial crisis: an exploratory study in Greece // *International Journal for the Advancement of Counselling*. – 2015. – Vol. 37. – No. 2. – P. 168-178. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10447-015-9235-6>.
- Gasparishvili A. T., Konstantinovskiy D. L., Meshkova L. I., Popova E. S., Cherednichenko G. A. – Moscow: IS RAS, 2017. – 175 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29889559>. (дата обращения: 22.05.2020).
- Hardgrove A., Pells K., Boyden J., Dornan P. Youth vulnerabilities in life course transitions. New York: UNDP Human Development Report Office, 2014. – 50 p. URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hardgrove_boyden_hdr_2014.pdf.
- Haug E. H., Plant P., Valdimarsdottir S., Bergmo-Prvulovic I., Vuorinen R., Lovén A., Vilhjálmsson G. Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2019. – Vol. 19. – No. 1. – P. 185-202. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9375-4>.
- Heim E., Scholten S., Maercker A., Xiu D., Cai D., Gao Z. H., Lu S., Sang Z. Q., Wie J., Kochetkov Y., Margraf J. Students' Value Orientations in Contemporary China: Analysis of Measurement Invariance and Latent Mean Differences in Comparison With Students From Germany and Russia // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2017. – Vol. 48. – No. 4. – P. 511-531. DOI: 10.1177/0022022117696800.
- Lechner C. M., Sortheix F. M., Salmela-Aro K., Göllner R. The development of work values during the transition to adulthood: a two-country study // *Journal of Vocational Behavior*. – 2017. – Vol. 99. – P. 52-65. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.12.004.
- Lee B., Porfeli E. J. Youths' socialization to work and school within the family // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2015. – Vol. 15. – No. 2. – P. 145-162. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9302-x>.
- Lent R. W., Brown S. D. Social Cognitive Career Theory and subjective well-being in the context of work // *Journal of Career Assessment*. – 2008. – Vol. 16. – No. 1. – P. 6-21. DOI: 10.1177/1069072707305769.
- Lymar L., Omelchuk S. Factors of the medical career choice within the context of ukrainian healthcare reforms // *Wiadomosci Lekarskie*. – 2018. – Vol. 71. – No. 1. – P. 211-216. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29602935>.
- Međugorac V., Šverko I., Babarović T. Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2019. – Vol. 20. – No. 3. – P. 477-499. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09413-3>.
- Nadon D., Samson A., Gazzola N., Thériault A. Becoming a guidance counsellor in Ontario: formative influences from counsellors' perspective // *International Journal for Educational and*

- Vocational Guidance. – 2016. – Vol. 16. – No. 3. – P. 363-377. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9317-3>.
- Nassar S., Al-Qimlass A., Karacan-Ozdemir N., Tovar L. Z. Considerations for career intervention services in global youth workforce development: consensus across policy, research, and practice // *Empirical Research in Vocational Education and Training*. – 2019. – Vol. 11. – No. 1. – P. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0080-4>.
- Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // *South African Journal of Education*. – 2017. – Vol. 37. – No. 4. – P. 1-8.
- Storme M., Celik P. Career Exploration and Career Decision Making Difficulties: The Moderating Role of Creative Self-Efficacy // *Journal of Career Assessment*. – 2018. – Vol. 26. – No. 3. – P. 445-456. DOI: [10.1177/1069072717714540](https://doi.org/10.1177/1069072717714540).
- Sümer N., Pauknerová D., Vancea M., Manuoğlu E. International transmission of work values in Czech Republic, Spain and Turkey: parent-child similarity and the moderating role of parenting behaviors // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. – 2019. – Vol. 682. – No. 1. – P. 86-105. DOI: [10.1177/0002716219830953](https://doi.org/10.1177/0002716219830953).
- Šverko I., Babarović T. Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 111. – P. 59-73. DOI: [10.1016/j.jvb.2018.10.011](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.011).
- Thenmozhi C. Vocational guidance and its strategies // *Shanlax International Journal of Education*. – 2018. – Vol. 7. – No. 1. – P. 20-23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2545060>.
- Yousef S., Moselhy H. F., Athamneh M., Ahmad H., Masuadi E., Loney T., Al-Maskari F., Barazi I. E. Association between depression and factors affecting career choice among jordanian nursing students // *Frontiers in Public Health*. – 2017. – Vol. 5 (NOV). – P. 311. DOI: [10.3389/fpubh.2017.00311](https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00311).

References

- Andre, L., Peetsma, T. T., van Vianen, A. E., in de Wal, J. J., Petrović, D. S., & Bunjevac, T. (2019). Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 110(A), 168-185. doi:10.1016/j.jvb.2018.11.015.
- Aron, I. S. (2013). Career choice of senior pupils in the context of the social situation of development. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*, 11(3), 20-27. <https://doi.org/10.11621/npj.2013.0303>
- Ashraf, M. A., Liu, S., Ismat, H. I., & Tsegay, S. M. (2017). Choice of higher education institutions: Perspectives of students from different provinces in China. *Frontiers of Education in China*, 12(3), 414-435. <https://doi.org/10.1007/s11516-017-0029-y>
- Beloborodova, P. V., & Leontiev, D. A. (2019). Russian students' secular conceptions of life calling: A qualitative analysis. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 3-18. doi:10.11621/psr.2019.0201.
- Binelli, C., & Menezes-Filho, N. (2019). Why Brazil fell behind in college education? *Economics of Education Review*, 72, 80-106. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.04.007>
- Blotnicky, K. A., Franz-Odenaal, T., French, F., & Joy, P. (2018). A study of the correlation between STEM career knowledge, mathematics self-efficacy, career interests, and career activities on the likelihood of pursuing a STEM career among middle school students. *International Journal of STEM education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0118-3>
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S., Korfiati, A., & Baurda, V. (2015). Secondary school students' perceptions of their counselling needs in an era of global financial crisis: An exploratory study in Greece. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(2), 168-178. <https://doi.org/10.1007/s10447-015-9235-6>
- Cherednichenko, G. A. (2013). Educational and professional trajectories of youth: research concepts. *Sociologicheskij zhurnal – Sociological Journal*, 3, 53-75.
- Dontsov, A. I., Dontsov, D. A., & Dontsova, M. V. (2011). Professional orientation of the person as a component of social formation of the person. *Shkol'nye tekhnologii – Journal of School Technology*, 6, 163-171.

- Gasparishvili, A. T., Konstantinovskiy, D. L., Meshkova, L. I., Popova, E. S., Cherednichenko, G. A. (2017). *Russian youth in the dynamics of decades. Statistical materials and research results*. Moscow: IS RAS.
- Hardgrove, A., Pells, K., Boyden, J., & Dornan, P. (2014). *Youth vulnerabilities in life course transitions*. New York: UNDP Human Development Report Office. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/hardgrove_boyden_hdr_2014.pdf
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdottir, S., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Lovén, A., & Vilhjálmsdóttir, G. (2019). Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 185-202. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9375-4>
- Heim, E., Scholten, S., Maercker, A., Xiu, D., Cai, D., Gao, Z. H., Lu, S., Sang, Z. Q., Wie, J., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2017). Students' Value Orientations in Contemporary China: Analysis of Measurement Invariance and Latent Mean Differences in Comparison With Students From Germany and Russia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 511-531. doi:10.1177/0022022117696800.
- Kekkonen, A. L., Fedorova, E. A., & Simakova, A. V. (2016). Educational strategies of high school students and their impact upon the expanded reproduction of the human capital of the region (on the example of the Republic of Karelia). *Politika i Obshchestvo – Politics and Society*, 9, 1272-1286. doi:10.7256/1812-8696.2016.9.20113.
- Khavenson, T. E., & Chirkina, T. F. (2018). Effectively Maintained Inequality. The Choice of Postsecondary Educational Trajectory. *Ekonomicheskaya sociologiya – Journal of Economic Sociology*, 19(5), 66-89. doi:10.17323/1726-3247-2018-5-66-89.
- Kirko, V. I., Evseenko, E. A., Malakhova, E. V., & Koptseva, N. P. (2017). Career choices made by middle and high schoolchildren with the main focus on representatives of indigenous peoples of the North in the Republic of Sakha (Yakutia). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(6), 7-25. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.01>
- Konshina, T. M., Pryazhnikov, N. S., & Sadovnikova, T. Yu. (2018). The personal professional perspective in modern Russian adolescence: the value and sense aspects. *Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 37-59. doi:10.11621/vsp.2018.03.37.
- Lechner, C. M., Sortheix, F. M., Salmela-Aro, K., & Göllner, R. (2017). The development of work values during the transition to adulthood: a two-country study. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 52-65. doi:10.1016/j.jvb.2016.12.004.
- Lee, B., & Porfeli, E. J. (2015). Youths' socialization to work and school within the family. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 145-162. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9302-x>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. doi:10.1177/1069072707305769.
- Lymar, L., & Omelchuk, S. (2018). Factors of the medical career choice within the context of Ukrainian healthcare reforms. *Wiadomosci Lekarskie*, 71(1), 211-216.
- Međugorac, V., Šverko, I., & Babarović, T. (2019) Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(3), 477-499. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09413-3>
- Nadon, D., Samson, A., Gazzola, N., & Thériault, A. (2016). Becoming a guidance counsellor in Ontario: formative influences from counsellors' perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3), 363-377. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9317-3>
- Nassar, S., Al-Qimlass, A., Karacan-Ozdemir, N., & Tovar, L. Z. (2019). Considerations for career intervention services in global youth workforce development: Consensus across policy, research, and practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0080-4>
- Nechaev, N. N. (2016). Profession and professionalism: to the tasks of the psychology of professional creativity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 4, 3-15.

- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-8.
- Pryazhnikov, N. S. (2018). The Problem of rethinking the concept of “profession” in changing socio-cultural realities. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, 3(1), 4-22.
- Sadilova, O. P., & Mushkina, I. A. (2017). Vocational guidance in the system of professional education in Russia. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bulletin of Adyge State University: Series 3: Pedagogy and Psychology*, 203(3), 56-58.
- Sergienko, E. A., & Ejdel'man, G. N. (2015). Age identification of modern youth as a factor of self-determination. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 45(3), 62-72.
- Sharafutdinova, M. N., & Nizovskikh, N. A. (2019). Psychological readiness for management and self-regulation of behavior as components of the potential competitiveness of senior pupils. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and self-development*, 14(4), 72-80. doi:10.26907/esd14.4.07.
- Storme, M., & Celik, P. (2018). Career exploration and career decision-making difficulties: The moderating role of creative self-efficacy. *Journal of career assessment*, 26(3), 445-456. doi:10.1177/1069072717714540.
- Sümer, N., Pauknerova, D., Vancea, M., & Manuoğlu, E. (2019). Intergenerational transmission of work values in Czech Republic, Spain, and Turkey: Parent-Child similarity and the moderating role of parenting behaviors. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 682(1), 86-105. doi:10.1177 / 0002716219830953.
- Šverko, I., & Babarović, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 59-73. doi:10.1016/j.jvb.2018.10.011.
- Terentyev, K.Yu. (2014). Higher education within the educational strategies of young people. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek – Lifelong Learning: XXI Century*, 2(6), 26-37. doi:10.15393/j5.art.2014.2363.
- Thenmozhi, C. (2018). Vocational guidance and its strategies. *Shanlax International Journal of Education*, 7(1), 20-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2545060>
- Tolstoguzov, S. N. (2015). Career Guidance Experience Abroad. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 120(1), 151-165.
- Trubina, G. F., Zeer, E. F., & Mashchenko, M. V. (2017). Socially-oriented approach to education as a condition of successful socialization of pupils. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 19(6), 9-32. doi:10.17853/1994-5639-2017-6-9-32.
- Yousef, S., Moselhy, H. F., Athamneh, M., Ahmad, H., Masuadi, E., Loney, T., Al-Maskari, F., Barazi, I. E. (2017). Association between depression and factors affecting career choice among jordanian nursing students. *Frontiers in Public Health*, 5 (NOV), 311. doi:10.3389/fpubh.2017.00311.
- Zagvyazinsky, V. I. (2019). Methodological culture of sociopedagogical research. *Social'naya pedagogika v Rossii – Social Pedagogy in Russia. Scientific-Methodical Journal*, 4, 14-19.
- Zakharova, I. V. (2019). The role of universities in curbing interregional educational migration. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 28(7), 71-84. doi:10.31992/0869-3617-2019-28-7-71-84.
- Zinurova, R. I., Tuzikov, A. R., Fathullina, L. Z., & Alekseev, S. A. (2018). Investigation of motives and factors affecting influence on election of the higher education institution. *Upravlenie ustojchivym razvitiem – Management of Sustainable Development*, 14(1), 40-47.

УДК 378

Интегрированный потенциал металингвистической компетентности студентов инженерных вузов

Роза З. Богоудинова¹, Екатерина Е. Царева²

¹ Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

E-mail: Rozabog@bk.ru.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7222-6429>

² Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

E-mail: Cetinas@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6069-7386>

DOI: 10.26907/esd.16.4.11

Дата поступления: 3 декабря 2020; Дата принятия в печать: 30 марта 2021

Аннотация

В статье рассматривается социально-коммуникативная функция иноязычной подготовки инженера, содержание которой должно основываться на материалах о новейших мировых технологических открытиях и на понимании сути культуры производства в разных странах. Раскрывается структура и содержание иноязычной подготовки с учетом потенциала мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности. Иноязычная подготовка способствует формированию лингвистических, коммуникативных и метапознавательных навыков и умений у студентов. Обоснованы внешние современные требования к иноязычной подготовке студентов в инженерном вузе, определены ее противоречия и особенности педагогических форм, методов и средств. Выявлены содержание и структура мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности в иноязычной подготовке студентов в инженерном вузе. Представлена методика реализации иноязычной подготовки в сочетании с мультиязычностью, технокоммуникацией и металингвистической компетентностью. Доказана эффективность предложенной методики через реализацию групповых международных поездок, где студенты показали понимание современных технологий посредством иностранных языков и металингвистической компетентности с учетом культурных традиций региона и локальных особенностей производства. Аргументирован осознанный подход к углублению лингвистических познаний, культур разных стран и технологий с учетом высоких требований к языку и коммуникации в сфере науки и техники, соединяющий лингвистическое и инженерное мышление для более полного понимания сути и содержания инженерного образования.

Ключевые слова: металингвистическая компетентность, технокоммуникация, мультиязычность, иноязычная подготовка.

Developing the Metalinguistic Competence of Engineering Students

Roza Z. Bogoudinova¹, Ekaterina E. Tsareva²

¹*Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia*

E-mail: Rozabog@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7222-6429>

²*Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia*

E-mail: Cetinas@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6069-7386>

DOI: 10.26907/esd.16.4.11

Submitted: 3 December 2020; Accepted: 30 March 2021

Abstract

The paper discusses the socio-communicative function of the engineer's foreign language training in which content is based on materials relating to the latest global technological advances and understanding of the essence of production culture in different countries. It discusses the structure and content of foreign language training taking into account the potential of multilingualism, technical communication and metalinguistic competence. Foreign language training contributes to the formation of linguistic, communicative and metacognitive skills. It sets out the modern international requirements in an engineering university, identifies the contradictions and features of pedagogical forms, methods and tools, and sets out the content and structure of multilingualism, technical communication and metalinguistic competence. A methodology for the implementation of foreign language training in combination with multilingualism, technical communication and metalinguistic competence is proposed and proved through the realization of group international study trips. Here, the students showed an understanding of technologies in foreign languages and a metalinguistic awareness focusing on the cultural traditions of the region and local features of production. The article argues for a conscious approach to deeper linguistic knowledge, cultures of different countries and technologies with advanced language and communications requirements in the field of science and technology, combining linguistic and engineering thinking in the human mind for a more complete understanding of the essence and content of engineering education.

Keywords: Metalinguistic awareness, technical communication, multilingualism, foreign languages training.

Введение

Такие мегавызовы, как изменение климата, урбанизация, социально-демографическая обстановка, энергетическая и национальная безопасность, кризис коммуникации, с одной стороны, и общемировые условия экономического развития, в том числе глобализация, интернационализация, цифровая трансформация, гиперконкуренция, информатизация, индустриальная революция 4.0, оказывают влияние на жизнедеятельность людей и вносят изменения в процесс улучшения качества наукоемкого инжиниринга (Osipov & Ziyatdinova, 2016). Цель наукоемкого инжиниринга – улучшить благосостояние и качество жизни всех людей, сохраняя при этом экологию планеты (Yushko, Galikhanov, & Kondratyev, 2019). Глобальная потребность в развитии инновационных процессов, накопление прорывных технологий активизирует международные научно-технические связи и возможности технической коммуникации. Интересное мнение высказал ученый университета MIT Стивен Дозни-Фарина (Doheny-Farina, 1992), утверждающий, что технические и коммерческие процессы превращения технологий в продукты являются в значительной степени коммуникационными процессами.

Стремительные изменения техносферы и современные формы научно-экономического сотрудничества требуют изменений во всей производственной инфраструктуре. В первую очередь изменения затрагивают кадровый состав, который работает в разнообразных областях экономики знаний. Внедрение технологий в социальную и мировоззренческую сущность человека способствуют появлению иного набора базовых компетенций, отличных от тех, которые инженер имел в арсенале еще недавно. Поэтому, приступая к профессиональной деятельности, помимо технических и узкопрофессиональных навыков инженеры должны владеть личными и социальными навыками, такими как коммуникация, тайм-менеджмент, знание особенностей инженерной деятельности в регионах присутствия, социальная ответственность и информационная грамотность. При этом возрастает социально-коммуникативная функция иноязычной подготовки инженера, содержание которой должно основываться на материалах о мировых новейших технологических открытиях и на понимании сути культуры производства в разных странах. Это позволит студентам шире анализировать современные проблемы, оценивать последствия технологических и социальных изменений, предугадывать и распознавать тенденции и оставаться на шаг впереди.

Необходимо отметить, что со стороны студентов изменилось отношение к изучению иностранных языков. Осознавая значение коммуникации в современном мире, студенты меняют отношение к иноязычной подготовке в высшей школе. Это выражается в более высокой мотивации студентов к изучению нескольких иностранных языков и пониманию необходимости адаптации иноязычной подготовки к реалиям современного общества. Назрел переход от иноязычной подготовки в традиционном формате к более глубокому осознанию роли межкультурной и технической коммуникации на нескольких языках в современном контексте технологических изменений.

Неотъемлемой частью научно-технологического процесса наряду с изобретением и производством является техническая коммуникация (технокоммуникация). Технокоммуникация – это способность студента инженерного вуза к профессиональным коммуникативным стратегиям с целью передачи технической информации на нескольких языках с учетом социокультурных особенностей стран-производителей технического продукта, выраженной в умениях поиска, критического анализа, синтеза, распространения, адаптации, визуализации информации на нескольких иностранных языках, в том числе для широкой аудитории пользователей. Для успешного запуска продукта на глобальном и локальном рынке от инженера требуется первостепенный анализ ожиданий клиентов на национальном и международном уровнях и последующее лингвистическое и функциональное обеспечение его качества. Речь идет об упрощенном описании принципов работы продукта на нескольких языках с учетом региональных особенностей потенциальных потребителей (de Jong, Neulen, & Jansma, 2019). Несмотря на то, что цифровизация позволила большому количеству пользователей подключиться к Интернету, подавляющее их большинство не владеет английским языком, поэтому так важно средствами технокоммуникации и мультязычности лингвистически и культурно локализовать (адаптировать) продукт для международных пользователей.

Технокоммуникация, знание нескольких иностранных языков (мультязычность), понимание принципа их функционирования (металингвистическая компетентность) – всё это значительно расширяет возможности доступа специалистов к научно-технической информации в условиях межгосударственных, международных научных связей и межкультурных коммуникаций. Мультязычность рассматривается как владение на любом уровне двумя и более иностранными языками,

необходимыми для межкультурной, профессиональной и технической коммуникаций, для деятельности в многонациональных командах с носителями других языков и национальных культур, для понимания национального и культурного контекста стран-производителей технического продукта и специфики работы в инженерных отраслях других стран. Знание нескольких иностранных языков способствует формированию более осмысленного отношения к языку, то есть металингвистической осведомленности, которая выражается в умениях критически воспринимать чужую культуру и опыт, сравнивать и сопоставлять, анализировать лингвистические и социокультурные явления, самостоятельно выбирать стратегии изучения иностранных языков и лингвистической рефлексии. Металингвистическая компетентность в процессе иноязычной подготовки позволяет углубляться в тонкости языкового и инженерного мышления.

В зарубежной практике встречаются разнообразные подходы к исследованию металингвистической компетентности. Р. Серрано предполагает, что металингвистическая компетентность базируется на фундаментальных лингвистических правилах и структурах и заключается в умении ими «манипулировать». Метаязыковую способность он ассоциирует с умением использовать язык в абстрактном виде для понимания и наблюдения (Serrano, 2011). Немецкий ученый Р. Копекова отводит метаязыковой компетентности ключевую роль для овладения другими языками. В своем исследовании она доказала, что знание двух языков (немецкого и английского) упрощает усвоение испанского языка (Kopecková, 2018). Иранский лингвист С. Алипур выявил четкую зависимость между лингвистическим знанием и металингвистической осведомленностью, где металингвистическая компетентность выражается в умении корректировать, описывать и объяснять феномены языка, избегать и исправлять ошибки и основывается на хорошем уровне владения двумя языками (Alipour, 2014). М. Новоградец, рассматривая металингвистическую компетентность, фокусируется на метаязыковом осознании индивида, психотипе студентов, новизне предъявляемого материала и частоте использования изучаемых языков (Novogradec, 2019).

В отечественной литературе ученые нередко рассматривают возможности метакогнитивных компонентов, процессов, стратегий в процессе иноязычной подготовки как фактор успешности (Tereshonok & Baksheeva, 2015), управления самостоятельной деятельностью (Shulgina, 2017), рефлексивной готовности студентов (Evdokimova, 2018), саморазвития и умения учиться (Belenkova, 2014).

Мультиязычность включает в себя:

- осознание языка как системы;
- понимание лингвистических характеристик социальных групп населения, представителей разных поколений, полов, вероисповедания;
- умение демонстрировать себя в качестве представителя национальной культуры;
- способность быть медиатором, то есть выражать общественные феномены одной культуры в терминах другой (Tsareva & Bogoudinova, 2017);
- умение работать с любой иноязычной информацией и создавать новый текст на нескольких языках;
- способность использовать один язык для изучения или совершенствования другого.

Технокоммуникация состоит из:

- знания социально-культурных основ общества;
- умения производить технический текст и адаптировать его для широкой аудитории;

- стратегии передачи технической информации на иностранных языках;
- навыков убеждать, мотивировать при помощи технической информации;
- способности учитывать современные тенденции развития и достижения зарубежной науки, техники и технологии в профессиональной деятельности;
- способности собирать и анализировать научно-техническую информацию (Tsareva, Bogoudinova, Khafisova, & Fakhretdinova, 2020).

Металингвистическая компетентность включает в себя:

- навыки самоорганизации и самообразования;
- лингвистическую рефлексию;
- регулирование собственных познавательных процессов, в том числе новых способов мышления – критического, творческого, нелинейного и системного;
- владение стратегиями самостоятельного изучения иностранных языков;
- способность к языковому наблюдению и лингвистической интуиции;
- умение использовать несколько языков, переключаясь с одного на другой при необходимости.

Методы исследования

Цель исследования

Целью данного исследования является определение содержания, структуры, особенностей современной иноязычной подготовки в инженерном вузе с учетом выявления интегрированного потенциала мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности.

Методы исследования

В рамках данного исследования были выбраны следующие общенаучные методы: анализ, синтез информации. В качестве специальных методов использовались следующие: ретроспективный анализ, аналитическое исследование психолого-педагогической и социологической литературы, нормативной документации и продуктов образовательной деятельности студентов, а также опросные методы.

Этапы исследования

На первом этапе исследования (2017) была выявлена структура и содержание иноязычной подготовки с учетом потенциала мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности.

Принимая во внимание тот факт, что инженерное образование невозможно без профессиональной инженерной культуры, которая предполагает глубокое понимание социальных и гуманитарных последствий технологических инноваций в широком социокультурном контексте, мы предлагаем в рамках иноязычной подготовки в инженерном вузе рассматривать учебно-познавательный ресурс мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности. Фокусируя внимание на этих трех характеристиках, иноязычная подготовка будет способствовать формированию лингвистических, коммуникативных и метапознавательных навыков и умений.

Выделение мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической осведомленности в иноязычной подготовке в инженерном вузе основывалось на:

– *современных требованиях* работодателей к подготовке будущих инженеров, к уровню грамотности устной и письменной коммуникации на иностранных языках, к владению несколькими иностранными языками в учебно-научной и профессиональной деятельности;

– *противоречиях* между увеличением трансфера научно-технологических разработок, расширяющимися коммуникациями на международном, межкультурном, научно-техническом уровнях и недостаточной степенью адаптации студентов ин-

женерных вузов к профессиональной деятельности в процессе модернизации социально-экономических условий;

– *особенностях* методов, форм и средств образования в процессе иноязычной подготовки студентов инженерного вуза.

Акцент на включение в иноязычную подготовку в инженерном вузе мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности обусловлен общим низким уровнем способности студентов осознавать социокультурные особенности стран, осуществлять межкультурные контакты для решения образовательных, коммуникационных, презентационных и профессиональных задач, их умения работать с информацией научно-технического характера на нескольких иностранных языках, готовности к сотрудничеству в межнациональных междисциплинарных коллективах, их способности к самовоспитанию, самореализации и саморазвитию (Verbitskiy, 2016) на протяжении всей жизни (Astafeva, Tsareva, & Khafizova, 2020).

На втором этапе исследования (2018) были выявлены содержание и структура мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности в иноязычной подготовке студентов в инженерном вузе.

На третьем этапе (2019) был осуществлен педагогический эксперимент по внедрению методов, средств и форм развития мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности в иноязычную подготовку студентов в инженерном вузе.

Порядок проведения исследования

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» с бакалаврами по направлениям подготовки «Электроэнергетика и электротехника» и «Биотехнические системы и технологии».

В ходе эксперимента обучение мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности проходило в рамках дисциплины «Иностранный язык». При этом активно применялись как традиционные, так и инновационные технологии обучения. Ведущим методом стал сравнительно-сопоставительный, который позволил анализировать культуру нескольких стран (Tsareva, Fakhretdinova, & Murtazina, 2020), рассматривать национальное коммуникативное поведение, выявлять особенности и сходства в различных аспектах родного, национального и иностранных языков.

Результаты

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» с бакалаврами по направлениям подготовки «Электроэнергетика и электротехника» и «Биотехнические системы и технологии».

В ходе эксперимента обучение мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности проходило в рамках дисциплины «Иностранный язык». При этом активно применялись как традиционные, так и инновационные технологии обучения. Ведущим методом стал сравнительно-сопоставительный, который позволил анализировать культуру нескольких стран, рассматривать национальное коммуникативное поведение, выявлять различия и сходства в родном, национальном и иностранном языках (Gazizova, Siraeva, & Trofimova, 2015).

В ходе эксперимента был разработан и апробирован учебно-методический комплекс, предназначенный для изучения и совершенствования нескольких ино-

странных языков, а именно учебное пособие «Medical Engineering», методические указания «Краткий мультиязычный словарь терминов по медицинской инженерии: русско-англо-французский языки», «Краткий мультиязычный русско-англо-французский словарь терминов по медицинской инженерии».

В аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работе применялись мультиязычные дидактические единицы в сочетании с контрастивными заданиями, аутентичными текстами в формате, которые способствовали углублению понимания значимости мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности в образовательной и профессиональной деятельности студентов (Polyakova & Karelova, 2018). В таблице 1 показаны педагогические методы, формы и средства, использованные при мультиязычной подготовке студентов инженерного вуза.

Таблица 1. Педагогические методы, формы и средства развития мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности студентов

Мультиязычность	Технокоммуникация	Металингвистическая компетентность
<ul style="list-style-type: none"> • мультиязычные словари и глоссарии; • параллельные тексты; • социодрама; • мозговой штурм; • виртуальная экскурсия 	<ul style="list-style-type: none"> • составление текстов для различных аудиторий; • схематизация информации; • презентация; • объяснение принципа работы устройства простым языком 	<ul style="list-style-type: none"> • контрастивные задания; • самостоятельная работа; • задания для анализа коммуникативного поведения; • рефлексивные и мотивационные вопросы; • размышления вслух

Эксперимент реализовывался в двух экспериментальных группах (ЭГ1 и ЭГ2). ЭГ1 состояла из 25 студентов первого курса с базовыми знаниями английского языка, которые приняли решение изучать новый иностранный язык (французский). ЭГ2 включала студентов, продолжающих изучение английского языка в университете и начинающих самостоятельное изучение французского языка под наблюдением преподавателя (25 человек). До и после эксперимента проводилась диагностика учебной мотивации студентов по методике А. А. Реана и В. А. Якунина. Полученные данные сравнивались с показателями контрольной группы студентов, которая занималась по традиционной методике изучения иностранного языка в высшей школе (Рис. 1).

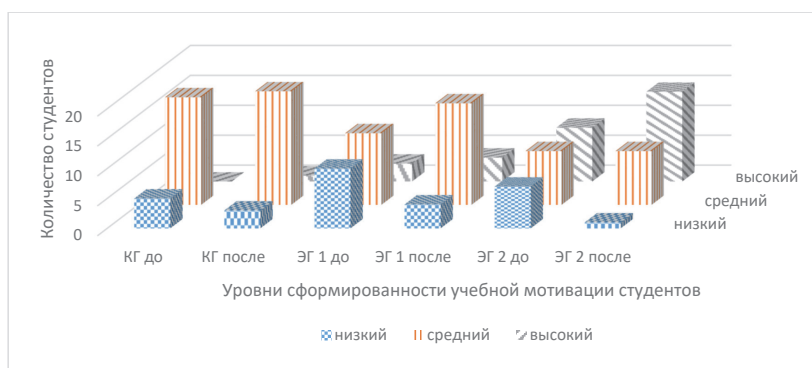


Рисунок 1. Диагностика учебной мотивации студентов инженерного вуза до и после эксперимента

Общее числовое выражение изменения данных до и после эксперимента составило в КГ – 3,6 %, в ЭГ1 – 23,94 %, в ЭГ2 – 27 %. Максимальных результатов достигли студенты ЭГ2.

После окончания программы иноязычной подготовки студенты ЭГ2 самостоятельно подали заявку на участие в грантовой программе «Учебная поездка студенческой группы в Германию» в рамках стипендиальных программ германской службы академических обменов DAAD (2018) и в международной производственной практике (Германия, 2019). Для участия в данных программах студентами было принято решение самостоятельно изучать немецкий язык, хотя это не было предусмотрено требованиями. На основе уже имеющегося лингвистического опыта студенты выбрали стратегию соизучения иностранных языков одной романогерманской группы.

Во время поездки в ходе наблюдений за лингвистическим и коммуникативным поведением студентов была выявлена явная положительная динамика в их лингвистическом развитии. В начале поездки на формальных встречах с администрацией вузов, преподавателями и учеными студенты придерживались только английского языка, например при обсуждении системы инженерного образования в разных странах или во время презентации своего университета и научного направления кафедры. В неформальном общении с иностранными студентами коммуникация осуществлялась на нескольких языках: на английском, французском и немецком – в связи со снижением психологических лингвистических барьеров, отсутствием языкового контроля со стороны преподавателей и отсутствием страха перед речевыми ошибками. В дальнейшем внутри самой группы студентов было отмечено увеличение частоты использования фраз бытового и технического английского и немецкого языков, что объясняется многократным их прослушиванием и воспроизведением в обстановке повседневной, деловой и технической коммуникации.

Важно отметить, что наряду с положительной динамикой лингвистического уровня улучшилось осознание социокультурного своеобразия Германии, поскольку студенты получили представление об истории, архитектуре страны, выявили промышленно-экономические привилегии на производственных объектах, распознали характерные черты коммуникативного поведения и национального менталитета немцев – пунктуальность, честность, открытость, экологическая культура, соблюдение закона.

Во время поездки студенты осознали важность мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности в ходе пребывания в другой стране и в общении с представителями других национальностей. В этом они убедились во время запланированных мероприятий, в том числе дискуссионного тренинга по проблемам использования возобновляемых источников энергии в университете прикладных наук, в котором участвовали представители нескольких стран. При этом студенты опробовали лексические выражения нескольких языков для описания технологических инноваций. Экскурсия на предприятие «Siemens» позволила им не только обсудить новейшие технологии производства, но и проанализировать программу устойчивого развития, корпоративную этику, кодекс поведения и социальную ответственность предприятия в рамках производственной культуры, истории, науки и техники.

В ходе этой поездки у студентов было выявлено качественное изменение уровня технической коммуникации на нескольких иностранных языках, которое проявилось в уместном применении накопленных знаний и умений в ситуациях практического международного профессионального общения, адекватном коммуникативном поведении, психологической и лингвистической готовности к меж-

культурной коммуникации в сфере научного и технического общения во время всех встреч, семинаров, презентаций и «круглых столов» в технических университетах и на предприятиях Германии.

Обучаясь по расширенной программе иноязычной подготовки с включением мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности, 75 % студентов двух экспериментальных групп были мотивированы на изучение других иностранных языков, из них самостоятельно – 50 %, в других учреждениях – 25 % (Shageeva, Bogoudinova, & Kraysman, 2018). К настоящему времени 60 % студентов отправили заявки на лингвистические стажировки и на обучение по программам магистратуры за рубежом. Все студенты экспериментальных групп вовлечены в международную деятельность университета, охотно делятся личным опытом изучения языков и выезда за рубеж.

Дискуссионные вопросы

Ученые разных областей нередко обращаются к вопросам одновременного и последовательного освоения языков и культур, к профессионально-ориентированной языковой подготовке в профильных учебных заведениях и к аспектам метакогнитивной и металингвистической компетенции в процессе изучения иностранных языков. Однако анализ современной зарубежной и отечественной психолого-педагогической и социологической литературы позволяет констатировать недостаточное внимание к потенциалу интеграции металингвистической компетентности, мультязычности и технокоммуникации. На сегодняшний день проблема определения интегрированного потенциала металингвистической компетентности, мультязычности и технокоммуникации остается открытой.

Нами выявлены теоретические и практические проблемы, связанные с заявленной проблемой. Это условия интеграции мультязычности в процесс иноязычной подготовки, усиление значимости технокоммуникации в инженерном вузе, учет особенностей освоения мультязычности, технокоммуникации и развития металингвистической компетентности. Не в полной мере решены вопросы учебно-познавательного ресурса металингвистической компетентности, мультязычности и технокоммуникации, который проявляется в принципах, подходах, методах, содержании иноязычной подготовки, характерных для лингвистической подготовки в инженерном вузе.

Мультязычность, технокоммуникация и металингвистическая компетентность в процессе иноязычной подготовки проявляется как осознанный подход к углублению лингвистических познаний, культур разных стран и технологий с учетом высоких требований к языку и коммуникациям в сфере науки и техники. Подобный подход к иноязычной подготовке в инженерном вузе не только выводит на первый план язык в его классическом понимании, но и соединяет в сознании студентов лингвистическое и инженерное мышление для более полного понимания сути и содержания инженерного образования. Инженер после подобной иноязычной подготовки с системным восприятием мультязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности будет способен переводить информацию технического и естественного профиля на несколько иностранных языков, вникая в суть технологических процессов через языковое коммуникативное мышление. Положительная динамика мотивации студентов на изучение нескольких иностранных языков в сочетании с технокоммуникацией подтверждает нашу гипотезу.

Заключение

Интегрированный потенциал металингвистической компетентности, мультиязычности и технокоммуникации качественно расширяет традиционную языковую подготовку и удовлетворяет личные языковые потребности студентов. Он развивает многие способности студентов, а именно: способность воспринимать межкультурное разнообразие стран, осуществлять социокультурное взаимодействие в процессе выполнения образовательных и профессиональных задач, проявлять мировоззренческую позицию, применять системный подход для решения задач, анализировать научно-техническую информацию на нескольких иностранных языках, осуществлять деятельность в многонациональных командах, работу по самовоспитанию, самореализации и саморазвитию. Помимо этого, интегрированный потенциал способствует приобщению к этнолингвокультурным ценностям стран изучаемых языков, практическому использованию нескольких иностранных языков в ситуациях межкультурного взаимодействия и развитию стратегий самостоятельного изучения иностранных языков.

В процессе экспериментальной работы была доказана успешность использования предложенных педагогических методов, форм и средств для развития мультиязычности, технокоммуникации и металингвистической компетентности студентов. В экспериментальных группах была обнаружена положительная динамика уровня сформированности учебной мотивации студентов, качественное повышение интереса к лингвистическим, социокультурным особенностям языков и к возможностям технокоммуникации на нескольких иностранных языках.

В силу того что иноязычная подготовка подразумевает углубленное погружение в языковую сферу и культуру, она объединяет людей в рамках общей социальной ответственности за сохранность биосферы и техногенную безопасность. Специалисты всех областей связаны единым планетарным мышлением, где особую роль играет металингвистическая компетентность, основанная на знании разных языков и культур, осознании социальных последствий технологических инноваций в каждой стране. Появление в вузе технических курсов на иностранных языках не только поднимает международные рейтинги привлекательности университета, но и благоприятствуют организации коммуникации и взаимодействия между университетом и производством, бизнесом, государством в процессе трансфера знаний, увеличивая при этом академическую мобильность студентов и преподавателей. Иными словами, в рамках миссии университета мультиязычность, технокоммуникацию и металингвистическую компетентность необходимо рассматривать как возможность реализации содержания опережающего образования.

Список литературы

- Беленкова Ю. С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – Т. 21. – № 1. – С. 36-43.
- Вербицкий А. А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 3-16.
- Евдокимова М. Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – Т. 796. – № 2. – С. 111-125.
- Осипов П. Н., Зиятдинова Ю. Н. Интернационализация инженерного образования как педагогический принцип // Право и образование. – 2016. – № 9. – С. 28-39.
- Терешонок Т. В., Бакшеева С. С. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. – 2015. – № 1. – С. 175-180.

- Царева Е. Е., Богоудинова Р. З. Мультиязычность как показатель оценки профессиональных качеств инженера: зарубежный опыт // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – 35. – №. 3. – С. 91-101.
- Шульгина Е. М. Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному курсу // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 298-324.
- Юшко С. В., Галиханов М. Ф., Кондратьев В. В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики // Высшее образование в России. – 2019. – №. 1. – С. 65-75.
- Alipour S. Metalinguistic and linguistic knowledge in foreign language learners // *Theory and Practice in Language Studies*. – 2014. – Vol. 12. – No. 4. – P. 2640-2645.
- Astafeva A., Tsareva E., Khafizova L. Development of postgraduate students' foreign language communicative competence // *INTED Proceedings*. – 2020. – No. 1. – P. 4043-4049.
- de Jong M. D. T., Neulen S., Jansma S. R. Citizens' intentions to participate in governmental co-creation initiatives: Comparing three co-creation configurations // *Government information quarterly*. – 2019. – Vol. 36. – No. 3. – P. 490-500.
- Doheny-Farina S. *Rhetoric, innovation, technology: Case studies of technical communication in technology transfers*. – Cambridge: MIT Press, 1992.
- Gazizova A. I., Siraeva M. N., Trofimova G. S. Formal and non-formal education means of mastering foreign language skills // *The Social Sciences (Pakistan)*. – 2015. – Vol. 10. – No. 6. – P. 1324-1328.
- Kopečková R. Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany // *Language Awareness*. – 2018. – Vol. 27. – No. 1-2. – P. 153-166.
- Novogradec M. Cross-lexical interactions (CLI) in relation to metalinguistic awareness and multilingual proficiency in Russian as L3 // *Вопросы психолингвистики*. – 2019. – Vol. 41. – 3. – P. 147-155.
- Polyakova T. Y., Karelova D. G. Engineering students' needs in foreign language studying in Russia // *Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning. USA: Springer*. – 2018. – Vol. 2. – P. 481-490.
- Serrano R. From metalinguistic instruction to metalinguistic knowledge, and from metalinguistic knowledge to performance in error correction and oral production tasks // *Language awareness*. – 2011. – Vol. 20. – No. 1. – P. 1-16.
- Shageeva F. T., Bogoudinova R. Z., Kraysman N. V. Teachers-Researchers Training at Technological University // *Proceedings of International Conference on Interactive Collaborative Learning ICL*. – 2018. – Vol. 1377. – P. 1699-1703.
- Tsareva E., Bogoudinova R., Khafisova L., Fakhretdinova G. Poster: Multilingualism as a Means of Students' Technocommunicational Competence Forming at Engineering University. In: *Advances in intelligent systems and computing ICI. 2020* – Vol. 1134. – P. 137-142.
- Tsareva E., Fakhretdinova G., Murtazina E. Developing students' intercultural competence during the professional oriented course in English as a foreign language. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020. – Vol. 1. – P. 1110-1114.

References

- Alipour, S. (2014). Metalinguistic and linguistic knowledge in foreign language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 2640-2645.
- Astafeva, A., Tsareva, E., & Khafizova L. (2020). Development of postgraduate students' foreign language communicative competence. *INTED Proceedings*, 1, 4043-4049.
- Belenkova, Yu. S. (2014) Metacognitive strategies formation in the process of learning a foreign language. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Psichologo-pedagogicheskie nauki - Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 21(1), 36-43.
- de Jong, M. D., Neulen, S., & Jansma, S. R. (2019). Citizens' intentions to participate in governmental co-creation initiatives: Comparing three co-creation configurations. *Government information quarterly*, 36(3), 490-500.
- Doheny-Farina, S. (1992). *Rhetoric, Innovation, Technology: Case Studies of Technical Communication in Technology Transfer*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Evdokimova, M. G. (2018). Methods of metacognitive strategy training for second language learners. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki - Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 796(2), 111-125.
- Gazizova, A. I., Siraeva, M. N., & Trofimova, G. S. (2015). Formal and non-formal education means of mastering foreign language skills. *The Social Sciences (Pakistan)*, 10(6), 1324-1328.
- Kopečková, R. (2018). Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany. *Language Awareness*, 27(1-2), 153-166.
- Novogradec, M. J. (2019). Cross-lexical Interactions (CLI) in relation to metalinguistic awareness and multilingual proficiency in Russian as L3. *Journal of Psycholinguistics*, 41(3), 147-155.
- Osipov, P. N., & Ziyatdinova, Yu. N. (2016). Internationalization of Engineering Education as a pedagogical principle. *Pravo i obrazovanie - Law and Education*, 9, 28-39.
- Polyakova, T. Y. & Karelova, D. G. (2018). Engineering students' needs in foreign language studying in Russia. In *Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning* (pp. 481-490). USA: Springer, Cham.
- Serrano, R. (2011). From metalinguistic instruction to metalinguistic knowledge, and from metalinguistic knowledge to performance in error correction and oral production tasks. *Language awareness*, 20(1), 1-16.
- Shageeva F. T., Bogoudinova R. Z., & Kraysman N. V. (2018). Teachers-researchers training at technological university. In *Proceedings of International Conference on Interactive Collaborative Learning ICL* (pp. 1699-1703).
- Shulgina, E. M. (2017). Arrangement of metacognitive processes in teaching foreign language discourse. *Yazyk I Kultura - Language and Culture*, 39, 298-324.
- Tereshonok, T. V. & Baksheeva, S. S. (2015). Metacognitive Components in Structure of Educational Activity. *Social'no-ekonomicheskij i gumanitarnyj zhurnal Krasnoyarskogo GAU - Socio-economic and humanitarian magazine Krasgau*, 1, 175-180.
- Tsareva, E. E. & Bogoudinova, R. Z. (2017). Multilingualism as a factor in assessment of the engineer professional qualities: International experience. *Vestnik KGEU - Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*, 35(3), 91-101.
- Tsareva, E., Bogoudinova, R., Khafisova, L., & Fakhretdinova, G. (2020). Poster: Multilingualism as a Means of Students' Technocommunicational Competence Forming at Engineering University. *Advances in Intelligent Systems and Computing ICI*, 1134, 137-142.
- Tsareva, E., Fakhretdinova, G., & Murtazina, E. (2020). Developing students' intercultural competence during the professional oriented course in English as a foreign language. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1, 1110-1114.
- Verbitskiy, A. A. (2016). Education in the modern educational paradigm. *Pedagogika*, 3, 3-16.
- Yushko, S. V., Galikhanov, M. F., & Kondratyev, V.V. (2019). Integrative training of future engineers for innovative activities in conditions of post-industrial economy. *Vysshee Obrazovanie v Rossii - Higher Education in Russia*, 28(1), 65-75.

Contents

<i>Nick Rushby</i> Editorial: Reflections on learning online.....	6
<i>Fatemeh Nafarzadeh Nafari, Mehrshad Ahmadian, Ebrahim Fakhri</i> Developing Teacher Education Performance Assessment through Teaching E-portfolios and Pre-service/In-service EFL Teachers' Self-reflection	10
<i>Gulzhana Kuzembayeva, Zhumagul Maydangalieva, Bakit S. Kulbaeva, Anara Urkunova, Aigul Kuppenova</i> Survey of Indian Medical Students' Adaptation in Kazakhstan: Psychological, Sociocultural, and Academic Dimensions	25
<i>Daniel Doz</i> Students' Mathematics Achievements: A Comparison between Pre- and Post-COVID-19 Pandemic.....	36
<i>Fatemeh Khonamri, Monireh Mosleh Amirdehi, Martina Pavlikova, Hedviga Tkacova</i> EFL Teachers' Perceptions of Implementing Critical Thinking in Teaching Reading: Focus on the Possible Hindrances.....	48
<i>Mária Lalinská, Jana Hučková, Silvia Hvozdíková</i> Intervention Reading Comprehension Program in French Language.....	64
<i>Olga V. Kotomina, Aleksandra I. Sazhina</i> The Influence of Family Factors on the Academic Performance of Schoolchildren and University Students: Review of Foreign Studies	74
<i>Marina Yu. Krinitskaia, Tatyana A. Borzova</i> University Students' Attitudes to Soft Skills in Business Communication Training.....	93
<i>Evgeniya E. Jukova, Maxim S. Kozyrev, Irina Y. Ilina</i> Why do People Apply for Admission to Moscow Universities? An Analysis of the Reasons and Development of Recommendations.....	105
<i>Inna V. Zakharova</i> Professional Self-determination of School Graduates: Social and Personal Factors.....	120
<i>Roza Z. Bogoudinova, Ekaterina E. Tsareva</i> Developing the Metalinguistic Competence of Engineering Students	136

Содержание

Ник Раишби

От редактора: Размышления об онлайн-обучении 8

Фатемех Нафарзадех Нафари, Мехриад Ахмадиан, Эбрахим Фахри
Формирование системы оценивания эффективности педагогического образования на основе электронного портфолио преподавателя и самоанализа преподавателей английского языка как иностранного в период до начала и в процессе работы 10

Гульжана Кузембаева, Жумагуль Майдангалиева, Бакит С. Кульбаева, Анара Уркунова, Айгуль Купенова
Исследование адаптации индийских студентов-медиков в Казахстане: психологический, социокультурный и академический аспекты 25

Даниэль Доз

Достижения учеников в области математики: сравнительный анализ показателей в период до и после пандемии COVID-19 36

Фатеме Хонамри, Монире Мосле Амирдехи, Мартина Павликова, Хедвига Ткакова

Восприятие учителями критического мышления и работа с ним в процессе обучения чтению 48

Мария Лалинска, Яна Хучкова, Сильвия Хвоздикова

Программа вмешательства в понимание текста, прочитанного на французском языке 64

Ольга В. Котомина, Александра И. Сажина

Влияние семейных факторов на успеваемость школьников и студентов: обзор зарубежных исследований 74

Марина Ю. Криницкая, Татьяна А. Борзова

Изучение специфики отношения к гибким навыкам студентов вуза при обучении деловой коммуникации 93

Евгения Е. Жукова, Максим С. Козырев, Ирина Ю. Ильина

Поведение абитуриентов при поступлении в московские вузы: анализ причин и разработка рекомендаций 105

Инна В. Захарова

Профессиональное самоопределение старшеклассников: социальные факторы и личные мотивы 120

Роза З. Богоудинова, Екатерина Е. Царева

Интегрированный потенциал металингвистической компетентности студентов инженерных вузов 136

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 16, № 4, 2021
Volume 16, № 4, 2021

Подписано в печать 29.012.2021. Дата выпуска журнала 29.12.2021.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x100 $\frac{1}{16}$. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 8,72.
Тираж 1000 экз. Заказ 62/12.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28