

<b>М. Г. Голубчикова</b>	<b>M. G. Golubchikova</b>
Иркутск, Россия	Irkutsk, Russia
<b>А. И. Коробченко</b>	<b>A. I. Korobchenko</b>
Иркутск, Россия	Irkutsk, Russia
<b>М. Р. Арпентьева</b>	<b>M. R. Arpent'eva</b>
Калуга, Россия	Kaluga, Russia
<b>Г. М. Голубчиков</b>	<b>G. M. Golubchikov</b>
Иркутск, Россия	Irkutsk, Russia
<b>А. А. Шерстеникина</b>	<b>A. A. Sherstenikina</b>
Иркутск, Россия	Irkutsk, Russia

## **ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

## **ISSUES OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE IN INCLUSIVE EDUCATION**

**Аннотация.** Современная инклюзивная и специальная педагогическая практика нуждается в том, чтобы уйти от упрощенных представлений о формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся: без диалога реального педагога с реальным студентом, без диалога студентов друг с другом, без готовности всех участников взаимодействия к формированию и укреплению самостоятельности, инициативы и автономии в их учебно-профессиональной жизни и деятельности во всех сферах активизация самостоятельности невозможна. Цель исследования — изучить проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся в инклюзивном образовании. Основной метод иссле-

**Abstract.** Modern inclusive and special pedagogical practice needs to get away from simplified ideas about the formation and development of educational and professional independence of students: activation of independence is impossible without a dialogue between a real teacher and a real student, without a dialogue of students with each other, without the readiness of all interaction participants to form and strengthen independence, initiative and autonomy in their educational and professional life and activity in all spheres. The purpose of the study is to investigate the problems of formation and development of educational and professional independence of students in inclusive education. The main research method includes theoretical analysis and synthesis of the problems of formation and development

дования — теоретический анализ и синтез проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся в инклюзивном образовании. Новизна реализуемого нами исследования заключается в попытке интегративного осмысления проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе обучения и воспитания в вузе в рамках инклюзивной модели педагогических отношений. Концептуализация умений учиться и учить, общей готовности к (обеспечению) самостоятельности (автономии) своей собственной и других людей, учебно-профессиональной активности должна включать и у обучающихся, и у преподавателей уровни личностной, межличностной и профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** умение учить; умение учиться; учебно-профессиональная самостоятельность; студенты; высшие учебные заведения; инклюзивное образование; инклюзия; специальная педагогика; самодетерминация личности.

**Сведения об авторе:** Голубчикова Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры педагогики, Иркутский государственный университет; доцент кафедры педагогических и информационных технологий, Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования — филиал ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России.

of educational and professional independence of students in inclusive education. The novelty of this research lies in an attempt to integratively comprehend the problems of the formation and development of educational and professional independence of students in the process of teaching and upbringing at a university within the framework of an inclusive model of pedagogical relations. Conceptualization of the ability to learn and teach, of the general readiness for (ensuring) independence (autonomy) of one's own and other people's educational and professional activity should include both in students and teachers certain levels of personal, interpersonal and professional competence.

**Keywords:** ability to teach; ability to learn; educational and professional independence; students; higher education institutions; inclusive education; inclusion; special pedagogy; self-determination of a person.

**About the author:** Golubchikova Marina Gennad'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Pedagogy, Irkutsk State University; Associate Professor of Department of Pedagogical and Information Technologies, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education — branch of the Russian Medical Academy of Continuing Professional Education, Ministry of Health of Russia, Irkutsk, Russia.

**Контактная информация:** 664003, Россия, г. Иркутск, ул. К. Маркса, д. 1.  
*E-mail:* mg2@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7865-3031>.

**Сведения об авторе:** Коробченко Андрей Иванович, кандидат исторических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры «Физическая культура и спорт», Иркутский государственный университет путей сообщения.

**Контактная информация:** 664074, Россия, г. Иркутск, ул. Чернышевского, 15.

*E-mail:* korobchenko-1968@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9650-8081>.

**Сведения об авторе:** Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, доцент.

*Место работы:* профессор Российской академии естествознания; член-корреспондент Российской академии естествознания; академик Международной академии образования; свободный исследователь; гос. бюджет. учрежд. Калужской обл. «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи „Содействие“».

**Контактная информация:** 248000, Россия, г. Калуга, ул. Достоевского, 44.  
*E-mail:* mariam\_rav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>.

**Сведения об авторе:** Голубчиков Геннадий Михайлович, аспирант.

*Место работы:* преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Восточно-Сибирский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» (Иркутск); преподаватель кафедры «Физкультурно-оздоровительный центр», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет».

**Контактная информация:** 664074, Россия, г. Иркутск, ул. Ив. Франко, д. 23-а; 664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1.

*E-mail:* atletsport@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2546-3883>.

**About the author:** Korobchenko Andrey Ivanovich, Candidate of History, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Physical Education and Sport, Irkutsk State Transport University, Irkutsk, Russia.

**About the author:** Arpent'eva Mariyam Ravil'evna, Doctor of Psychology, Associate Professor.

*Place of employment:* Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Free Researcher, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Sodeystvie", Kaluga, Russia.

**About the author:** Golubchikov Gennadiy Mikhaylovich, Post-Graduate Student.

*Place of employment:* Assistant Lecturer of Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, East Siberian Branch of the Russian State University of Justice (Irkutsk, Russia); Assistant Lecturer of Department of Physical Training and Health Promotion Center, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

**Сведения об авторе:** Шерстеникина Анна Александровна, магистр педагогических наук (по направлению «Профессиональное обучение»), аспирант.

*Место работы:* преподаватель, факультет эксплуатации летательных аппаратов и двигателей, Иркутский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет гражданской авиации» (МГТУ ГА).

**Контактная информация:** 664047, Россия, г. Иркутск, ул. Коммунаров, д. 3.  
*E-mail:* a.sherstenikina@if-mstuca.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6030-3770>.

## **Введение**

Современная практика развития самостоятельности учащихся и обучающихся в инклюзивном образовании многоконтекстна и разнообразна [6; 21; 22]. В нее включены как повседневные виды самостоятельной активности учеников в рамках традиционных аудиторных и домашних учебных занятий, так и разные формы и практики «активного», альтернативного, дополнительного, «равного» образования, а также самообразования и образования в контексте хьютагогики. И так же, как богата практика самостоятельности, богаты и понятия, концепции и подходы, занимающиеся ее осмыслением в инклюзивном, специальном и общем образовании [3; 4; 6; 7]. В последнее время многие из них сосредоточены на взаимодействии феноменов «умения учить» и «умения учиться» (learning to teach, teaching to

**About the author:** Sherstenikina Anna Aleksandrovna, Post-Graduate Student.

*Place of employment:* Assistant Lecturer, Faculty of Operation of Aircraft and Aero Engines, Irkutsk Branch of the Moscow State Technical University of Civil Aviation (MSTU CA), Irkutsk, Russia.

learn), самостоятельности / автономности / независимости / самодетерминации и саморегуляции / самореализации и самоактуализации педагогов и их учеников [1; 2; 10; 13].

## **Методологические аспекты исследования**

Цель исследования — изучить проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся в инклюзивном образовании. Основной метод исследования — теоретический анализ и синтез проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся в инклюзивном образовании. Новизна реализуемого нами исследования заключается в попытке интегративного осмысления проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе обучения и воспитания в

вузе в рамках инклюзивной модели педагогических отношений.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Современная педагогическая практика нуждается в том, чтобы уйти от упрощенного представления о формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся — о том, что последнюю можно в инклюзивном образовании просто «накачать», механически повторяя и заучивая универсальные или более специфичные учебные действия [25, р. 21]. Готовность учителей к самостоятельности, инициативе и автономии в их профессиональной жизни и жизнедеятельности в целом тесно связана с их возможностями активации и поддержания активизирующей самостоятельности учебного поиска и решений учеников, диалога, она задает их способы деятельности, возможности и ограничения (само)обучения и (само)воспитания, которые получают обучающиеся в инклюзивном образовании [1; 2; 12, р. 6].

В своей работе мы говорим об учебно-профессиональной самостоятельности педагога в инклюзивном образовании:

1) во-первых, это самостоятельность профессиональная, включающая в инклюзивном образовании свободу выбора, осуществ-

ления и рефлексии профессиональных задач, методов, программ; 2) во-вторых, это самостоятельность учебная: помимо управления деятельностью обучающихся (и учащихся) в инклюзивном образовании, учитель/преподаватель учится сам и передает им свои стратегии и способы самоуправления учебной деятельностью, опосредованно, в качестве примера и носителя «ориентировочной основы учебных действия», управляя формированием и развитием самостоятельности своих учеников.

В нашем представлении учебно-профессиональная самостоятельность педагога в инклюзивном образовании — одно из ведущих условий и компонентов умения учить, в том числе умения учить самостоятельности. Если учитель или преподаватель в инклюзивном образовании только учат самостоятельности, декларируя ее значимость, но не осуществляют ее сами в своей жизни и во взаимодействии с учениками, то результативность такого обучения невелика. Многие учащиеся и учителя поэтому и сами не готовы к самостоятельности и автономии в своей работе и обучении, и мешают стать самостоятельными другим. При этом внутренние причины пассивности учащихся и учителей, студентов и преподавателей в инклюзивном образовании различны и не все-

гда ясны. Даже культурные факторы (национальные традиции) не всегда могут объяснить выводы и некоторые контрасты. Например, исследование Дж. Яо и Х. Ли [24] показало, что многим студентам нравится автономный режим обучения, они уверены в возможностях самосовершенствования, часто могут использовать стратегии самостоятельной работы, которым их учили, но на практике этого не делают. Одно из возможных объяснений этого — отказ от развития (защита от развития) и от самоактуализации, который становится результатом травм и запретов со стороны воспитателей, учителей, наставников в предшествующие периоды, а также собственные решения и выборы учащихся и обучающихся, связанные с локусом ответственности (контроля), полезависимостью и ригидностью, стремлением к экономии ресурсов и прокрастинацией, десакрализацией и макиавеллизмом и т. д. [5; 8; 11; 16; 17].

В отечественных исследованиях хорошо показана роль несформированности или блокады поисковой активности, низкой рефлексивности и «теоретического» осмысления происходящего [4; 5; 7; 8]. Так же, как и в зарубежных исследованиях, отмечается существование и негативное, разрушительное воздействие бло-

кад развития человека как личности, партнера, ученика и/или профессионала. Эти блокады тесно связаны 1) с персональными трансгрессиями и психопатиями, например, феноменами выученной беспомощности, дезориентации/непонимания, десакрализации, 2) нарушениями в межличностной сфере — склонностью к манипуляциям и даже макиавеллизму, дидактогениям и социопатиям (деформации отношений типа педиогений и матетогений, буллинга и stalking в отношениях с людьми), 3) учебными и профессиональными деформациями, начиная с явлений типа школярства и психологического (эмоционального, когнитивного и т. д.) выгорания и заканчивая профессиональными деформациями, связанными с депрофессионализацией и коррупционным, порождающим «конфликт интересов», поведением, и т. д.; и, конечно, 4) со страхами и проблемами, связанными с дефектами / нарушениями / особенностями функционирования и развития (ОВЗ, особые образовательные потребности, и т. д.).

Концептуализация умений учиться и учить, общей готовности к (обеспечению) самостоятельности (автономии) своей собственной и других людей при учебно-профессиональной активности в инклюзивном образовании должна включать и у обу-

чающихся, и у преподавателей следующие конструкции [1; 2]:

### **1) персональные:**

- субъектности как инициативности, осознания себя субъектом (жизне)деятельности, ответственности/последовательности (реализации) свободы выбора;
- творческого отношения и осмысления происходящего, развитой поисковой активности;
- рефлексивно-критического осмысления реальности, процессов и результатов учебно-профессиональной активности, опыта успеха и совладания с неудачей;

### **2) интерперсональные:**

- независимости от чужого мнения, позиции, директив / внутренней и внешней автономии,
- способности и готовности к паритетному диалогу со значимыми другими, к получению и осмыслению обратной связи, а также к ее формированию и предъявлению собеседникам;
- осмысления и присвоения опыта значимых других и опыта взаимодействия с ними как более или менее успешными или неуспешными сверстниками / коллегами и наставниками,

### **3) учебно-профессиональные:**

- самоактуализации и трансценденции, наряду с самореализацией, в том числе само-

эффективности и социальной эффективности;

- формирования и развития универсальных и специальных учебных и профессиональных компетенций (становления компетентным учеником, профессионализации и специализации);
- преобразования состояний психологического выгорания и деформаций, возникающих в (ди)стрессовых, трудных и кризисных учебно-профессиональных и общежизненных ситуациях.

Самостоятельность учащегося/учителя в инклюзивном образовании включает в себя сложное сочетание отношений, способностей и поведения, связанных с принятием на себя ответственности за обучение/учение [18; 19]. Эти три аспекта являются хорошими предикторами готовности учащихся/учителей к самостоятельности как степени психологической, технической и поведенческой готовности учащихся или преподавателей к осуществлению автономии. Психологическая готовность относится к тому, в какой степени учащиеся/преподаватели демонстрируют готовность и уверенность взятия на себя ответственности за обучение/учение. *Техническая готовность* — наличие необходимых знаний и умений, необходимых для самостоятельного обучения. *Поведенческая готов-*

ность — степень, в которой учащиеся/преподаватели на самом деле занимаются (поощряют занятия) самостоятельным обучением. Важно также определить области содействия и ограничения в том, что касается педагогики самостоятельности в школьном контексте [23, p. 151]. Как отмечают Р. Лаунер и другие исследователи, если учителя и учащиеся не могут или не хотят справиться со своими новыми ролями, не стремятся или не умеют перестроить свою активность в контексте требований диалогических, развивающих, активизирующих форм и содержаний работы, то преимущества гибкости посредством смешанного, дистантного или самостоятельного обучения уменьшаются. В этом случае попытки активизации самостоятельности становятся попустительством и препятствием для успеха обучения [1; 2; 14, p. 14; 15]. Это одно из объяснений некоторых неудачных экспериментов в сфере «мягких», недирективных подходов к обучению в рамках модели самостоятельного выбора детьми учебных предметов и т. д. Л. С. Выготского, многих неудачных попыток внедрения некомпетентными (несамостоятельными) педагогами практик типа тех, что разработаны М. Монтессори, антропософами и т. д. Эти подходы многочисленны, их можно увидеть в си-

нергетических, активизирующих и развивающих самоуправление моделях обучения и воспитания Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В. А. Сухомлинского, М. П. Щетинина, Ш. А. Амонашвили, В. И. Арнольда и многих иных педагогов. Данные модели существенно отличны от традиционных, «жестких», ориентированных на управляющую образовательным процессом как усвоением знаний и умений моделью технологии Б. Блума. Они ценят диалог и обратную связь, свободу и инициативу, хаос и эвристику, определяющая роль отводится не технологии, а стратегии обучения, привычной является ситуация образовательной неопределенности. Вообще говоря, проблема учебно-профессиональной самостоятельности в инклюзивном образовании целиком и полностью связана в своем решении с другой, более общей проблемой: продуктивности и эффективности «мягких», недирективных, индивидуализированных и директивных, структурированных и стандартизированных моделей обучения и воспитания. В рамках первых умения учить и учиться выглядят существенно иначе, чем в рамках вторых, а «психологический» смысл выбора модели обучения и воспитания в школе, вузе аналогичен выбору, совершаемому родителями: диктат и гиперопека или



попустительство и безразличная «свобода». Очевидно, что истина лежит не просто «посредине» этих двух крайних точек, но в осмысленном, направленном, теоретически и психологически обоснованном, технологически и методически выверенном управлении формированием и развитием компетенций учащихся и обучающихся так, чтобы создавать наилучшие условия самостоятельного и совместного решения развивающихся человеком задач его (личностного, межличностного) учебного и профессионального) развития, наилучшим образом стимулировать и поддерживать новообразования, возникающие в ходе успешного осуществления ведущей деятельности, создавать оптимальные по критериям «руководства — паритетности» отношения.

В целом результаты многих отечественных и зарубежных исследований показывают, что у школьников и студентов часто есть субъективная психологическая готовность («желание») и способность («умение») взять на себя ответственность за свое собственное обучение [1; 2; 15 и др.], инициировать процессы самообучения и отслеживать их результаты. Но часто нет реальной способности к этому, особенно у людей с ОВЗ, с их ожиданиями активной помощи извне, состояниями выученной беспомощно-

сти и т. д. Преподаватели и учителя в инклюзивном образовании поэтому обычно гораздо менее оптимистичны в оценках готовности своих учеников к самостоятельности, они чаще оценивают своих учеников как «приближающихся к психологической готовности». Если студенты по способностям планировать, реализовывать свои планы, контролировать и оценивать процесс обучения часто считают себя «приближающимися к состоянию готовности», то преподаватели, так же как и в предыдущем случае, оценивают состояние своих учеников более нейтрально, хотя и положительно, как «развивающуюся готовность». Оценка поведенческой готовности у преподавателей и студентов часто сходна, формулируется как «развитие (поведенческой) готовности» к самостоятельному учебно-профессиональному поведению [15]. Исследователи отмечают по этому поводу, что данные проблемы связаны не столько с какими-либо культурными традициями и иными особенностями обучения и воспитания, сколько с общепедагогическими «универсалиями», сменами доктрин образования, ведущими к разным моделям дидактического взаимодействия и, соответственно, к тем или иным содержаниям и формам образования. Пока что эти содержания и формы не стимули-

руют активности студентов и школьников, да и не могут их стимулировать: даже если сохранить иллюзию активности педагога как продавца образовательных услуг, то она никак не порождает активности ученика как ученика, в лучшем случае — стимулирует активность учащихся и обучающихся и их семей как покупателей [1; 2 и др.].

### **Заключение**

Хотя в современном инклюзивном образовании декларируется как обязанность преподавателя необходимость служить гидом, наблюдателем, оценщиком в развитии студенческой самостоятельности, на деле эта цель не реализуется. Дело в том, что развитие самостоятельности учащихся и студентов в инклюзивном образовании не может и не должно рассматриваться как должное и автоматически совершаемое одними предписаниями «сверху», декларациями и пожеланиями. Оно требует усилий, а также компетентности, умения учить (самостоятельности) у учителей и преподавателей, требует знаний и умений, чтобы увидеть, где в своем становлении как ученики и профессионалы находятся школьники и студенты, чтобы направлять их и побуждать к самостоятельности наиболее оптимальным способом, в том числе при со-участии наставников-

практиков. Но в первую очередь учитель и преподаватель должны осознавать и осуществлять свою собственную учебно-профессиональную самостоятельность, практиковать ее как повседневность, а не «форму» отдельных, инклюзивных, специальных или факультативных занятий с учениками по распоряжению администрации школы или вуза или «государственного стандарта» и иных общегосударственных предписаний.

### **Литература**

1. Арпентьева, М. Р. Умения учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории / М. Р. Арпентьева, Р. Р. Гасанова. — Текст : непосредственный // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зebra, 2020. — С. 6—21.
2. Арпентьева, М. Р. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / М. Р. Арпентьева, П. В. Меньшиков ; под ред. М. Р. Арпентьевой. — Калуга : КГУ, 2017. — 353 с.
3. Голубчикова, М. Г. Теоретический анализ понятия «самостоятельность» в историческом и современном аспектах / М. Г. Голубчикова. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 1 (80). — С. 35—37.
4. Голубчикова, М. Г. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников — основа развития самостоятельности личности / М. Г. Голубчикова, Г. М. Голубчиков, Е. Л. Федотова. — Текст : непосредственный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2020. — Т. 14. — № 4. — С. 91—99.
5. Каракулова, О. В. Личностная обусловленность склонности к манипулированию окружающими людьми в юноше-

ском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Каракулова О. В. — Томск, 2008. — 21 с. — Текст : непосредственный.

6. Коломиец, О. М. Развитие учебно-профессиональной самостоятельности студента высшей медицинской школы в преподавательской деятельности педагога / О. М. Коломиец. — Текст : непосредственный // Педагогика: история, перспективы. — 2020. — Т. 3. — № 3. — С. 19—33.

7. Коломиец, О. М. Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе / О. М. Коломиец, М. Г. Голубчикова. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 1 (74). — С. 306—308.

8. Слотина, Т. В. Гендерные особенности тенденции к макиавеллизму и психической ригидности студентов / Т. В. Слотина, Ю. С. Недошивина. — Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. — 2018. — Т. 12. — № 2 (30). — С. 100—108.

9. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г. А. Цукерман, А. И. Венгер. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 4. — С. 77—90.

10. Adcock, J. Get A Coach, Be A Coach / J. Adcock, K. Andrews, R. Connors, S. Connors. — New York : Zero to Ten, LLC., 2021. — 240 p. — Text : unmediated.

11. Bekiari, A. Machiavellianism in Universities: Perceiving Exploitation in Student Networks / A. Bekiari, K. Spanou. — DOI <https://doi.org/10.4236/sn.2018.71002>. — Text : unmediated // Social Networking. — 2018. — Vol. 7. — P. 19—31.

12. Borg, S. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices / S. Borg, S. Al-Busaidi. — London : The British Council, 2012. — 380 p. — Text : unmediated.

13. Chuk, Y.-P. J. Learning to Teach, Teaching to Learn: A Longitudinal Study of Student Teachers' Autonomous Development : Postgraduate Thesis of the dissertation in Philos-

ophy / Y.-P.J. Chuk. — Pokfulam, Hong Kong : University of Hong Kong, 2010 / 2017. — 120 p. — DOI [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b4401417](http://dx.doi.org/10.5353/th_b4401417). — URL: <http://hdl.handle.net/10722/133123>. — Text : electronic.

14. Launer, R. Five assumptions about blended learning: What is important to make blended learning a successful concept? / R. Launer. — Text : unmediated // Hybrid learning: Third international conference, August 16—19, Proceedings / P. Tsang, S. K. S. Cheung, V. S. K. Lee, R. Huang (Eds.). — Berlin : Springer, 2010. — P. 9—15.

15. Lin, L. Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context / L. Lin, H. Reinders. — DOI <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3>. — Text : unmediated // Asia Pacific Education Review. — 2019. — Vol. 20. — P. 69—89.

16. Martin, M. Students' Machiavellianism and motives for communicating with instructors / M. Martin, Sc. Myers, T. Mottet. — DOI <https://doi.org/10.2466/PR0.98.3.861-864>. — Text : unmediated // Psychological reports. — 2006. — Vol. 98. — P. 861—864.

17. Paulhus, D. The Dark-Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy / D. Paulhus, K. Williams. — Text : unmediated // Journal of Research in Personality. — 2002. — № 36. — P. 556—563.

18. Raya, M. J. Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice / M. J. Raya, F. Vieira. — New York : Rutledge, 2020. — 268 p. — Text : unmediated.

19. Reinders, H. From autonomy to autonomous language learning / H. Reinders. — Text : unmediated // Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions / A. Ahmed, G. Cane & M. Hanzala (Eds.). — Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2011. — P. 37—52.

20. Smith, R. Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training. — United Kingdom, Warwick : University of Warwick, 2021. — P. 1—15. — URL: [https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith\\_r/developing\\_tea](https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_tea)

her-learner\_autonomy\_canaries.pdf (date of access: 21.01.2021). — Text : electronic.

21. Smith, R. Pedagogy for autonomy as (becoming-)appropriate methodology / R. Smith. — Text : unmediated // *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* / D. Palfreyman, R. Smith (Eds.). — Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2003. — P.129—146.

22. Smith, R. Teaching English in difficult circumstances: A new research agenda / R. Smith. — Text : unmediated // *IATEFL 2010 Harrogate conference selections* / T. Pattison (Ed.). — Canterbury, Kent : IATEFL Publ., 2011. — P. 78—80.

23. Vieira, F. Investigating contexts for autonomy—A study of learner readiness and beyond / F. Vieira, I. Barbosa. — Text : unmediated // *Struggling for autonomy in language education* / F. Vieira (Ed.). — Frankfurt am Main : Peter Lang, 2009. — P. 145—185.

24. Yao, J. Are Chinese undergraduates ready for autonomous learning of English listening?—A survey on students' learning situation / J. Yao, X.H. Li. — Text : unmediated // *The Journal of Language Teaching and Learning*. — 2017. — Vol. 7 (2). — P. 21—35.

25. Yıldırım, Ö. A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning / Ö. Yıldırım. — Text : unmediated // *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*. — 2012. — Vol. 3 (2). — P. 18—29.

#### References

1. Arpentieva, M.R., & Gasanova, R.R. (2020). Umeniya uchit'sya i umenie uchit' v kontekste razrabotki i realizatsii individual'noy obrazovatel'noy traektorii [Ability to learn and the ability to teach in the context of the development and implementation of an individual educational trajectory] In: A.Yu. Nagomova (Ed.). *Teaching and upbringing of children and adolescents: from theory to practice* (collective monograph, pp. 6—21). Ulyanovsk: Zebra. (In Russ.)

2. Arpentieva, M.R., & Menshikov, P.V. (2017). *Didakticheskaya kommunikatsiya: umenie uchit'sya i umenie uchit'* [Didactic communication: the ability to learn and the abil-

ity to teach]. Kaluga: Kaluga State University Publ., 353p. (In Russ.)

3. Golubchikova, M.G. (2020). Teoreticheskiy analiz ponyatiya «samostoyatel'nosti» v istoricheskom i sovremennom aspektakh [Theoretical analysis of the concept of “independence” in historical and modern aspects]. *The world of science, culture, education*, 1(80), 35—37. (In Russ.)

4. Golubchikova, M.G., Golubchikov, G.M., & Fedotova, E.L. (2020). Formirovanie regulyativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy shkol'nikov — osnova razvitiya samostoyatel'nosti lichnosti [Formation of regulatory universal educational actions of schoolchildren — the basis for the development of individual independence]. *Science about man: humanitarian studies*, 14(4), 91—99. (In Russ.)

5. Karakulova, O. V. (2009). *Lichnostnaya obuslovlennost' sklonnosti k manipulirovaniyu okruzhayushchimi lyud'mi v yunosheskom vozraste* [Personal conditioning of the propensity to manipulate people around in adolescence] [Abstract dissertation PhD in psychol. sciences]. Tomsk: Tomsk State University, 21p. (In Russ.)

6. Kolomiets, O.M. (2020). Razvitie uchebno-professional'noy samostoyatel'nosti studenta vysshey meditsinskoy shkoly v prepodavatel'skoy deyatel'nosti pedagoga [Development of educational and professional]. *Independence of a student of higher medical school in the teaching activity of a teacher. Pedagogy: history, prospects*, 3(3), 19—33. (In Russ.)

7. Kolomiets, O.M., & Golubchikova, M.G. (2019). Kontseptual'nye polozheniya razvitiya uchebnoy samostoyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom protsesse [Conceptual provisions for the development of educational independence of students in the educational process]. *World of science, culture, education*, 1(74), 306—308. (In Russ.)

8. Slotina, T.V., & Nedoshivina, Yu. S. (2018). Gendernye osobennosti tendentsii k makiavellizmu i psikhicheskoy rigidnosti studentov [Gender characteristics of the tendency towards Machiavellianism and mental rigidity of students]. *Bulletin of the*

Mari State University, 12(2(30)), 100—108. (In Russ.)

9. Tsukerman, G. A., & Venger, A. L. (2010). Razvitiye uchebnoy samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Razvitiye uchebnoy samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 4, 77—90. (In Russ.)

10. Adcock, J., Andrews, K., Connors, R., & Connors, S. (2021). *Get A Coach, Be A Coach*. New York: Zero to Ten, LLC., 240 p.

11. Bekiari, A., & Spanou, K. (2018). Machiavellianism in Universities: Perceiving Exploitation in Student Networks. *Social Networking*, 7, 19—31. <https://doi.org/10.4236/sn.2018.71002>

12. Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London: the British Council.

13. Chuk, Y.-P.J. (2017). *Learning to Teach, Teaching to Learn: A Longitudinal Study of Student Teachers' Autonomous Development*. Postgraduate Thesis of the dissertation in Philosophy. Pokfulam, Hong Kong: University of Hong Kong, 120 p. [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b4401417](http://dx.doi.org/10.5353/th_b4401417), <http://hdl.handle.net/10722/133123>

14. Launer, R. (2010). Five assumptions about blended learning: What is important to make blended learning a successful concept? In: P. Tsang, S. K. S. Cheung, V.S.K. Lee, & R. Huang (Eds.). *Hybrid learning: Third international conference, August 16—19, Proceedings* (pp. 9—15). Berlin: Springer.

15. Lin, L., & Reinders, H. (2019). Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 20, 69—89 (2019), <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3>.

16. Martin, M., Myers, Sc. & Mottet, T. (2006). Students' Machiavellianism and motives for communicating with instructors. *Psychological reports*, 98, 861—864. <https://doi.org/10.2466/PRO.98.3.861-864>.

17. Paulhus, D., & Williams, K. (2002). The Dark-Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556—563.

18. Raya, M.J., & Vieira, F. (2020). *Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice*. New York: Rutledge, 268 p.

19. Reinders, H. (2011). From autonomy to autonomous language learning. In A. Ahmed, G. Cane, & M. Hanzala (Eds.). *Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions* (pp. 37—52). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

20. Smith, R. (2021). *Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training* (pp. 1—15). United Kingdom, Warwick: University of Warwick. Retrieved Jan. 21, 2021, from [https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith\\_r/developing\\_teacher-learner\\_autonomy\\_canaries.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_teacher-learner_autonomy_canaries.pdf)

21. Smith, R. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-)appropriate methodology. In D. Palfreyman, & R. Smith (Eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp.129—146). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

22. Smith, R. (2011). Teaching English in difficult circumstances: A new research agenda. In T. Pattison (Ed.), *IATEFL 2010 Harrogate conference* (pp. 78—80). Canterbury, Kent: IATEFL Publ.

23. Vieira, F., & Barbosa, I. (2009). Investigating contexts for autonomy—A study of learner readiness and beyond. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for autonomy in language education* (pp.145—185). Frankfurt am Main: Peter Lang.

24. Yao, J., & Li, X. H. (2017). Are Chinese undergraduates ready for autonomous learning of English listening? A survey on students' learning situation. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 7(2), 21—35.

25. Yildirim, Ö (2012). A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 18—29.