

Апробация Шкалы установок к межкультурному обучению в вузе

Мария Бульцева, Соня Алехандра Берриос Кальехас

Статья поступила в редакцию в феврале 2023 г. Бульцева Мария Александровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: mbultseva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5899-9916> (контактное лицо для переписки)

Берриос Кальехас Соня Алехандра — аспирант, стажер-исследователь Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9572-2289>

Аннотация Успешность современного человека во многом зависит от способности справляться с вызовами культурного разнообразия. Перед вузами стоит задача развивать у студентов межкультурную компетентность как одну из ключевых. Для этого необходимо организовать межкультурное обучение, эффективность которого зависит от установок студентов к нему. Проведено исследование с целью разработки и апробации инструментария по оценке установок к межкультурному обучению в вузе. В основу создания опросника положены представления о доступных студентам источниках такого обучения, о процессах, входящих в состав межкультурного обучения, а также о структуре конструкта «установка». Опросник состоит из четырех субшкал, каждая из которых оценивает три компонента установок: когнитивный, аффективный и поведенческий. Надежность и валидность инструментария подтверждены на выборке из 399 студентов российских вузов при помощи таких статистических процедур, как эксплораторный и подтвердительный факторный анализ, анализ согласованности шкал по критериям альфа Кронбаха и омега МакДональда, анализ показателей извлеченной средней дисперсии (AVE) и соотношения гетеропризнаков и монопризнаков. Обсуждаются перспективы дальнейших исследований межкультурного обучения, адаптация и использование разработанных шкал не только в системе высшего образования, но и в других сферах деятельности и разных возрастных группах.

Ключевые слова межкультурное обучение, социальные установки, валидизация шкалы, вуз, студенты

Для цитирования Бульцева М.А., Берриос Кальехас С.А. (2023) Апробация Шкалы установок к межкультурному обучению в вузе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 20–61. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16819>

Approbation of the Scale of Attitudes towards Intercultural Learning in Higher Education

Maria Bultseva, Sonia Alejandra Berrios Callejas

Maria A. Bultseva — PhD in Psychology, Research Fellow at the Centre for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mbultseva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5899-9916> (corresponding author)

Sonia Alejandra Berrios Callejas — PhD student, Research Intern at the Centre for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9572-2289>

Abstract The ability to cope with the challenges of cultural diversity is one of the key competencies that students need to develop in the contemporary world. This actualizes the question of intercultural learning and students' attitudes towards it. The study aimed at development and validation of the instrument to measure students' attitudes towards intercultural learning. Taking into account the "sources" and processes of intercultural learning available to students, as well as the structure of the attitude, an instrument consisting of four scales were created — each of them includes three aspects of the attitudes: cognitive, affective and behavioral ones. The reliability and validity of each of the instrument were confirmed on a sample of 399 students of Russian universities using statistical procedures such as exploratory and confirmatory factor analysis, analysis of the consistency of the scales according to Cronbach's alpha and McDonald's omega, analysis of extracted mean variance and heterotrait-monotrait ratio. It seems promising to consider various aspects of intercultural learning in further research, adapting and using the scales not only in the higher education system, but also in other contexts and age groups.

Keywords intercultural learning, social attitudes, scale validation, university, students

For citing Bultseva M.A., Berrios Callejas S.A. (2023) Aprobatsiya shkaly ustanovok k mezhdul'turnomu obucheniyu v vuze [Approbation of the Scale of Attitudes towards Intercultural Learning in Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 20–61. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16819>

Что стимулирует студентов включаться в обучение, что помогает им сохранять интерес к учебе в течение долгого времени, что заставляет проявлять самостоятельность и инициативу в учебном процессе? Эти вопросы активно изучает современная психология образования. В качестве одного из важных мотивационных факторов исследователи рассматривают установки к обучению [Кага, 2010]. Установка — это психологическая предрасположенность к тому, чтобы оценивать объект определенным образом [Haddock, Maio, 2008], чаще всего установки различают на основании одобрения или неодобрения предмета установки. Установки к обучению, соответственно, отражают

отношение учащихся к предмету обучения и их поведение в процессе обучения [Mašić, Većirović, 2021].

Установки к обучению могут влиять на учебные достижения [Buschenhofen, 1998], а их формирование необходимо для успешной реализации учебных программ. Исходя из целей педагогической практики выделяют позитивные и негативные установки к обучению. Они представляют собой предпосылку включенности студентов в обучение [Şen, 2013]. Так, негативные установки и ожидания по отношению к обучению снижают мотивацию и препятствуют образовательному успеху. Позитивные установки способствуют включенности в изучение темы [Kara, 2010], усиливают открытость студентов к новым знаниям, снижают их уровень тревожности — а значит, помогают обрабатывать и структурировать новую информацию наиболее эффективным образом.

Так как студенты обучаются разным дисциплинам и навыкам, в современной образовательной науке установки к обучению часто изучаются в отношении определенной дисциплины или образовательного направления. Например, исследуются установки к онлайн-обучению и обучению на дому [Abirín, 2023; Uyar, 2023], установки к науке и изучению естественнонаучных дисциплин [Kurt, Benzer, 2020], много работ посвящено изучению установок к изучению иностранных языков [Rahman et al., 2021].

Однако процесс обучения не ограничивается дисциплинами, включенными в учебные планы. Глобализация и возрастание культурного разнообразия в обществе [Czaika, de Haas, 2014] выдвигают перед высшими учебными заведениями задачу культурно сенситивного развития студентов. С целью повышения межкультурной компетентности студентов вузы активно вовлекаются в процесс интернационализации образовательной среды: способствуют студенческой мобильности, вносят изменения в учебные программы и принципы функционирования кампусов [Gregersen-Hermans, 2017]. Межкультурные контакты могут мотивировать человека к адаптации, совершенствованию своих межкультурных знаний и навыков, когнитивному развитию, только если человек способен преодолеть вызовы нового опыта и принять новую культурно специфическую информацию [Crisp, Turner, 2011]. То есть ключевым механизмом, определяющим влияние межкультурного опыта на жизнь конкретного человека, является межкультурное обучение [Leung, Chiu, 2010]. Межкультурное обучение — это динамический коммуникативный процесс усвоения знаний о нормах, традициях, ценностях другой культуры [Xu, Chen, 2017], направленный на развитие готовности и способности представителей разных культур понимать друг друга и жить вместе [O'Brien et al., 2019].

1. Межкультурное обучение: источники, установки, результаты

Межкультурное обучение имеет много общего с изучением иностранных языков: в процессе освоения нового языка студенты тоже не только получают лингвистические знания и навыки, но и формируют свое отношение к людям, говорящим на других языках [Stern, 1983]. Установки к изучению иностранных языков включают убеждения учащегося относительно изучаемой языковой группы и относительно собственной культуры [Tahaineh, Hana, 2013]. С установками к обучению и к изучению иностранных языков тесно связано понятие коммуникативной межкультурной компетентности [Tran, Seepho, 2022]. С точки зрения углубления понимания детерминантов включенности студентов в изучение языков и культур их носителей исследователи считают целесообразным рассматривать установки как многосоставный конструкт [Mašić, Bećirović, 2021].

Таким образом, установки являются устойчивой системой убеждений, в которой выделяются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [Gawronski, 2007]. Когнитивный компонент отражает представления об объекте установки; в контексте межкультурного обучения в составе когнитивного компонента можно рассматривать, например, мнение студента о том, насколько полезно изучать другие культуры на курсах, посвященных межкультурной коммуникации. Аффективный компонент установки — это чувства и эмоции, ассоциируемые с объектом установки; в контексте межкультурного обучения это, например, удовольствие или страх, интерес или скука, которые переживает студент, общаясь с представителями других культур. Поведенческий компонент установки описывает намерения и поступки, связанные с объектом установки: готов ли, например, студент посещать внеучебные мероприятия, чтобы узнать что-то новое о других культурах.

При безусловном сходстве с изучением иностранных языков межкультурное обучение охватывает более широкий набор знаний и навыков, поэтому данный феномен и подходы к его исследованию необходимо рассматривать отдельно. Чаще всего результаты межкультурного обучения оцениваются косвенно, на основании тех социально-психологических преобразований, к которым оно приводит. Межкультурное обучение в таком понимании воплощается в первую очередь в росте межкультурной компетентности. В самом широком смысле под межкультурной компетентностью имеется в виду сформированная способность жить, работать и отдыхать в условиях культурных различий, существующих в повседневной жизни [Мацумото, 2003]. В современной психологии и коммуникационных исследованиях сложились разные подходы к определению межкультурной компетентности [Spitzberg, Changnon, 2009]. Многообразие подходов реализуется и в исследованиях меж-

культурного обучения. Его операционализируют через его результаты, такие как рост межкультурной компетентности [Fenech, Baguant, Abdelwahed, 2020; Gondra, Czerwionka, 2018; King, Perez, Shim, 2013; Lane, 2012; Shao, Crook, 2015], выбор инклюзивных стратегий аккультурации и успешная адаптация к новой культуре или культурному разнообразию [Ward et al., 1998; Wilson, Ward, Fischer, 2013], формирование культурной чувствительности [Ramirez, 2021] и позитивных установок к мультикультурализму [Ari, Laron, 2013]. Мультикультурализм — одна из межгрупповых идеологий, т.е. система убеждений относительно природы культурных и этнических групп. Эти убеждения определяют, как люди воспринимают эти группы и ведут себя с их представителями [Rosenthal, Levy, 2010]. Поддержку определенных межгрупповых идеологий можно рассматривать как результат межкультурного обучения.

Однако рассмотрение межкультурного обучения только с точки зрения его результатов существенно ограничивает возможности исследователей и практиков в выявлении источников и психологических механизмов его формирования. Межкультурное обучение — сложный системный процесс [Chen, Ju, 2005], глубоко интегрированный в контекст, так что далее мы будем рассматривать его конкретно в условиях образовательной среды вуза.

Теория культурного обучения в основном описывает процесс инкультурации у детей [Tomasello, Kruger, Ratner, 1993], т.е. освоение ими собственной культуры. Однако ее основные принципы применимы и к межкультурному обучению. Культурное обучение рассматривается как социально-когнитивный навык, который приобретается посредством разных видов коммуникации. Выделяются три способа культурного обучения: имитация, инструктивное обучение, при котором ученика целенаправленно обучает кто-то другой, например учитель, преподаватель, ментор, и совместное обучение. Эти способы обучения можно реализовать и в вузе, используя возможности образовательных планов (*curriculum*).

Образовательные планы могут быть формальными и неформальными [Lane, 2012], они предусматривают комплекс академической и социокультурной деятельности [McKay, O'Neill, Petrakieva, 2016], вплетенной в общую стратегию интернационализации образования [Ippolito, 2007]. В результате многочисленных исследований межкультурного обучения в образовательной среде установлено, какие возможности взаимодействия с другими культурами предлагают вузы своим студентам — их можно условно назвать источниками межкультурного обучения:

- официальные учебные курсы и разнообразные виды деятельности, включенные в них;

- внеучебные межкультурные мероприятия;
- обучение через общение;
- глубокое погружение в другую культуру.

Официальные учебные курсы и разнообразные виды деятельности на них составляют формальное межкультурное обучение. В теории культурного обучения им соответствует инструктивное обучение, эти курсы входят в состав формального учебного плана. Исследования, в частности, показали эффективность с точки зрения роста межкультурной компетентности таких видов деятельности на лекциях и семинарах, посвященных культурам и межкультурной коммуникации, как дискуссии, ролевые игры, чтение статей, решение кейсов (критические инциденты), подготовка презентаций о разных культурах [Mahoney, Schamber, 2004; Sizoo, Serrie, 2004; Zhu, Bargiela-Chiappini, 2013]. Развитию межкультурной компетентности способствует также непосредственное инструктивное обучение по межкультурной тематике в образовательной организации [Klak, Martin, 2003; Constantin, Cohen-Vida, Popescu, 2015].

Внеучебные межкультурные мероприятия предоставляют студентам разнообразные возможности получить новые знания о других культурах и навыки межкультурной коммуникации в университете, но вне предметов, включенных в учебную программу. Они представляют собой неформальное межкультурное обучение. Установлено, что росту межкультурной компетентности способствуют гостевые лекции, культурные воркшопы, мероприятия, посвященные той или иной культуре, например праздники, тематические ланчи [Leask, 2009; McKay et al., 2016]. В организации внеучебных межкультурных мероприятий могут использоваться как методы инструктивного обучения, так и элементы совместного обучения или имитации.

Обучение через общение дополняет первый и второй источники межкультурного обучения. В теории культурного обучения ему соответствуют процессы имитации и совместного обучения. Развитию межкультурной компетентности способствуют учеба совместно с представителями других культур, наблюдение за их поведением, сравнение их паттернов поведения с привычными, менторство и помощь инокультурным студентам, выполнение групповых заданий в классе и дома, в том числе в онлайн-формате, интенсивная коммуникация с инокультурными студентами, в частности на внеучебные темы [Lin, Shen, 2020; Lu et al., 2017]. Межкультурное общение, результатом которого становится понимание убеждений, мотивации, системы ценностей представителей другой культуры, стимулирует и облегчает межкультурную коммуникацию [Gudykunst, Ting-Toomey, 1988]. Интенсивные дружеские контакты с пред-

ставителями культур, отличных от собственной, — значимая составляющая процесса обучения, так как они повышают культурную осведомленность и желание учиться у других [Vazron, Osher, Fleischman, 2005].

Глубокое погружение в другую культуру достигается, если вуз обеспечивает возможность студенческой мобильности. Экскурсии и экспедиции, краткосрочные и долгосрочные зарубежные стажировки способствуют межкультурному обучению и развитию межкультурных компетенций [Bennett, Salonen, 2007; Gondra, Czerwionka, 2018]. В рамках данного источника обучения в полной мере реализуются имитация и совместное обучение, а также могут присутствовать элементы инструктивного обучения.

Позитивные последствия межкультурных контактов и значимого культурного опыта широко освещены в научной литературе [Chan et al., 2017; Lee et al., 2014]. Однако чаще всего в этих исследованиях оцениваются результаты именно погружения в другую культуру, а не опыта совместного с представителями иных культур обучения в собственной стране [O'Brien et al., 2019]. Возможность участвовать в зарубежных стажировках получает небольшая часть студентов, но всем доступны источники межкультурного обучения в собственной стране: формальное и неформальное обучение, а также обучение через общение способствуют развитию межкультурной компетентности [Brown et al., 2007; Griffiths, Kopanidis, Steel, 2018; Jarosiński, Kozma, Sekliuckiene, 2021; Kulich, Wang, 2015].

Для эффективного межкультурного обучения недостаточно конвенциональных инструктивных методов, обучение должно включать разные элементы и не только обеспечивать получение знаний, но и стимулировать когнитивные и эмоциональные изменения у студентов [Binkley, Minor, 2021]. Поэтому процесс межкультурного обучения часто рассматривается в терминах теорий трансформационного обучения и экспириентального обучения.

Трансформационное обучение предполагает не просто получение знаний, но качественное изменение представлений, свойственных человеку [Cranton, 2023; Mezirow, 2003]. В условиях межкультурного обучения возможен первоначальный дискомфорт, обусловленный столкновением с новой культурой [Santoro, Major, 2012; Pence, Macgillivray, 2008]. Он может быть вызван стрессом аккультурации или когнитивным диссонансом [Chinnappan, McKenzie, Fitzsimmons, 2013; Mitchell, Paras, 2018]. Преодоление такого дискомфорта будет способствовать эффективности межкультурного обучения [Chwialkowska, 2020; Dai, Garcia, 2019; DeRobertis, Bland, 2020].

Теория экспириентального обучения описывает, что происходит с человеком при проживании определенного опыта в

той или иной сфере [Kolb, Kolb, 2022]. В ходе обучения выделяются этапы: включения в конкретный опыт, наблюдения и рефлексии, выстраивания догадок, т.е. абстрактного теоретизирования и создания собственных концепций и интерпретаций, и экспериментирования — попыток на практике применить свои новые знания. Применительно к межкультурному обучению вовлеченность в эти четыре процесса при столкновении с новой культурно специфической информацией приводит к развитию межкультурной компетентности [Yamazaki, Kayes, 2004; Zhu et al., 2017].

Таким образом, оказываясь в ситуации межкультурного взаимодействия, которое может быть представлено разными источниками обучения, студенты становятся более компетентными посредством обучения, т.е. включаясь в новый опыт, рефлексирова, выстраивая и проверяя свои догадки о других культурах и оттачивая новые знания и навыки в поведении. Но всегда ли простое присутствие источника обучения актуализирует процессы межкультурного обучения и приводит к повышению межкультурной компетентности? Наличие контактов с представителями других культур или информации о других культурах не означает, что человек обязательно усвоит знания и навыки или пройдет через трансформацию установок и представлений и, как следствие, реализует потенциал межкультурного обучения [Бульцева, 2020]. Надлежащее межкультурное обучение побуждает учащихся развивать свою культурную осведомленность, но студенты, пережившие негативный опыт взаимодействия с другой культурой, могут не проявлять к нему интереса [Syahreal et al., 2019; Rapanta, Trovão, 2021]. Действительно, если новый опыт воспринимается как угроза, он усиливает настороженность и предубеждения по отношению к другим культурам [Chiu, Cheng, 2007] — а значит, затрудняет процесс межкультурного обучения. Таким образом, критически важным для эффективности межкультурного обучения является отношение к этому обучению, открытость новому опыту и знаниям [Jin, Cortazzi, 2016]. Обусловленность успешности межкультурного обучения внутренним состоянием и отношением человека к происходящему выдвигает на первый план вопрос об установках к межкультурному обучению и определяет необходимость рассматривать его в контексте разных источников обучения и разных процессов, формирующих его содержание.

Итак, межкультурное обучение — это комплексный процесс получения новых знаний и навыков, формирования позитивного отношения к другим культурам и межкультурному взаимодействию, в который можно включаться посредством разных источников обучения. Учитывая результаты проведенного анализа, в теоретической модели опросника будем опираться

на представление о межкультурном обучении как о процессе, который реализуется с опорой на четыре источника (формальное и неформальное обучение, обучение через общение и через погружение в другую культуру) посредством пяти процессов (включение в определенный опыт, наблюдение и рефлексия, выстраивание догадок, экспериментирование, преодоление дискомфорта), а установки к нему объединяют когнитивные представления, эмоциональные оценки и намерения вовлекаться в ассоциированное с обучением поведение. При этом именно позитивные установки к обучению составляют основу обучения, делают студентов более восприимчивыми к новой информации и позволяют реализовать те возможности, которые им предлагает вуз. Оценивание установок студентов к межкультурному обучению и формирование позитивных установок критически важно для развития межкультурной компетентности студентов — а значит, необходим инструментарий для их измерения. Существующие методики оценивают либо включенность студента в те или иные активности (источники) межкультурного обучения, либо стили обучения в целом (например, [Kolb, Kolb, 2005]). В данном исследовании проведена апробация нового опросника установок студентов к межкультурному обучению.

2. Метод

2.1. Выборка

После исключения некачественно заполненных анкет в итоговую выборку исследования вошли ответы 399 респондентов — российских студентов в возрасте от 18 до 58 лет (88,5% выборки составили респонденты в возрасте до 30 лет, средний возраст 23,18 года). Выборка сбалансирована по полу: 58,9% респондентов — женщины. Выборка достаточно разнородна по направлениям обучения и по типам вузов и их локализации. В ней представлены студенты, изучающие социальные науки (25,31%), студенты технического (20,8%), естественнонаучного (13,7%), гуманитарного (11,8%), экономического (13,03%), юридического (12,28%) направлений обучения и студенты творческих вузов (3,01%). Студенты бакалавриата и специалитета составляют 84,2% выборки. В выборке представлены студенты более 60 вузов из 53 регионов Российской Федерации, 34,8% респондентов — студенты вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Все респонденты имеют российское гражданство, при этом 88,22% респондентов считают себя русскими, 5,76% респондентов не сообщили, к какой этнокультурной группе себя относят, 6,02% респондентов указали этнокультурные группы, отличные от русской: евреи — 2, казахи — 2, белорусы — 3, татары — 4, башкиры — 2, чеченцы — 3, армяне — 6, бурят — 1, якут — 1, карел — 1, азербайджанец — 1. Меньше половины респондентов

имеют межкультурный опыт: 48,37% проходили межкультурные курсы в вузе, 37,34% участвовали во внеучебных межкультурных мероприятиях, 37,84% общались с иностранными студентами в вузе, 21,8% были на зарубежных учебных стажировках.

2.2. Дизайн и процедура исследования

Исследование имеет кросс-секционный дизайн и нацелено на апробацию разработанного опросника установок к межкультурному обучению. Опросник был размещен на интернет-платформе *anketolog.ru*. Заполнение опросника начиналось с формы информированного согласия и фильтрующих вопросов относительно очного обучения в вузе в настоящее время и российского гражданства. Далее респонденты отвечали на вопросы относительно их межкультурного опыта в вузе, участия в межкультурных курсах, внеучебных активностях, общения с инокультурными студентами, а также опыта обучения и/или проживания за рубежом. Далее респондентам предлагалось ответить на вопросы относительно установок к межкультурному обучению по четырем источникам обучения. После этого они отвечали на вопросы шкал культурного интеллекта, поддержки мультикультурной идеологии и идеологии ассимиляционизма. В конце респонденты сообщали свои социально-демографические характеристики: пол, возраст, вуз, направление обучения, город. На заполнение опросника требовалось в среднем 27 минут. При условии полного и качественного заполнения опросника респонденты получали небольшое денежное вознаграждение.

2.3. Инструментарий

Установки к межкультурному обучению измерялись при помощи опросника, состоящего из четырех частей, каждая со своей инструкцией (см. Приложение). Изначальный пул вопросов разработан на основании сформированного в результате теоретического анализа представления о том, что межкультурное обучение реализуется в рамках четырех источников обучения, при этом обучение включает пять процессов, а установки к межкультурному обучению представляют собой когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты отношения студентов к межкультурному обучению. Далее для отбора наиболее подходящих вопросов использовался метод «Дельфи», доказавший свою применимость и полезность при разработке опросников [Муа, Зау, Муа, 2021]. Вопросы оценивали 10 экспертов: два преподавателя российских вузов, два филолога, два студента-бакалавра и два студента-магистра разных направлений обучения, а также два российских студента, обучающихся за рубежом. В итоговом варианте опросника остались вопросы, которые

большинство экспертов (60% и более) оценили как хорошо отражающие отношение к межкультурному обучению. Вопросы и инструкции к каждой из частей опросника проверены на предмет корректности, понятности и удобочитаемости с помощью когнитивных интервью в формате онлайн с использованием техники *think-aloud*. В интервью участвовали 8 респондентов, свободно владеющих русским языком: два менеджера по работе со студентами, курирующие культурно гетерогенную группу студентов, три преподавателя-психолога, работающие как с русскими, так и с инокультурными студентами, и четыре студента НИУ ВШЭ разных направлений обучения. Перед запуском сбора данных опросник отредактирован в соответствии с предложениями участников по изменению формулировок. В итоговый вариант опросника вошли 30 вопросов для измерения установок к формальному межкультурному обучению на курсах (включая 12 обратных), 30 вопросов для измерения установок к неформальному межкультурному обучению на внеучебных мероприятиях (включая 10 обратных), 30 вопросов для измерения установок к межкультурному обучению в процессе общения с представителями других культур в вузе (включая 8 обратных) и 31 вопрос для измерения установок к межкультурному обучению путем погружения во время поездок в инокультурные регионы или страны (включая 9 обратных). Показатель по каждой из субшкал высчитывался как среднее ответов на включенные в нее пункты.

Для проверки конструктивной валидности Шкалы установок к межкультурному обучению оценивалось соотношение ответов респондентов по этой шкале с ответами на два других опросника, связанных с межкультурной компетентностью: на Шкалу культурного интеллекта [Dyne van, Ang, Koh, 2009], адаптированную на русском языке [Беловол, Шкварило, Хворова, 2012], и на методiku Л. Розенталя и С. Леви [Rosenthal, Levy, 2012], также адаптированную на русском языке [Григорьев, Батхина, Дубров, 2018]. Культурный интеллект — это способность человека успешно адаптироваться к новой культурной среде. Шкала культурного интеллекта состоит из четырех субшкал: метакогнитивной (4 пункта), когнитивной (6 пунктов), мотивационной (5 пунктов) и поведенческой (5 пунктов) [Ang et al., 2007]. Респондентов просили оценить степень своего согласия с каждым из утверждений опросника по шкале от 1 (полностью не согласен) до 7 (полностью согласен). Показатель по каждому из компонентов культурного интеллекта высчитывался как сумма ответов на включенные в соответствующую субшкалу пункты. Уровень надежности шкалы в целом $\alpha = 0,92$, метакогнитивной субшкалы — $\alpha = 0,83$, когнитивной субшкалы — $\alpha = 0,78$, мотивационной субшкалы — $\alpha = 0,87$, поведенческой субшкалы —

$\alpha = 0,82$. Предполагалось, что установки к межкультурному обучению положительно связаны с культурным интеллектом как позитивным результатом межкультурного обучения.

Методика Л. Розенталя и С. Леви измеряет поддержку идеологии мультикультурализма. В нашем исследовании использовался адаптированный вариант опросника [Григорьев, Батхина, Дубров, 2018]. Респондентам предлагалось по 7-балльной шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (совершенно согласен) оценить степень своего согласия с пятью утверждениями относительно мультикультурализма и пятью — относительно ассимиляционизма. Утверждения касались норм проживания разных этнических групп в мультикультурном обществе. Уровень надежности шкалы поддержки идеологии мультикультурализма составил $\alpha = 0,85$, уровень надежности шкалы поддержки идеологии ассимиляционизма — $\alpha = 0,79$. Показатель по каждой шкале высчитывался как среднее ответов на включенные в них пункты. Идеология мультикультурализма состоит в признании и позитивной оценке культурных различий и границ между группами для достижения равенства, разнообразия и равного включения всех групп в жизнь общества [Stevens, Plaut, Sanchez-Burks, 2008], и поддержка данной идеологии может рассматриваться как признак межкультурной компетентности [Ari, Laron, 2013]. Идеологию ассимиляционизма можно в некотором смысле расценивать как противоположность идеологии мультикультурализма: она отрицает ценность культурного разнообразия, делает акцент на культуру доминирующей группы и предполагает отказ представителей этнокультурных аутгрупп от собственных культур в пользу культуры большинства [Rosenthal, Levy, 2010]. Ассимиляционизм положительно связан с этноцентризмом [Григорьев, Батхина, Дубров, 2018], и некоторые исследователи считают его формой дискриминации. Следовательно, поддержка этой идеологии будет, скорее, свидетельствовать о невысокой межкультурной компетентности. Поэтому предполагалось, что положительные установки к межкультурному обучению будут позитивно связаны с поддержкой идеологии мультикультурализма и не будут связаны или окажутся связаны негативно с поддержкой идеологии ассимиляционизма.

2.4. Методы обработки данных

Для проверки факторной структуры инструментария и отбора вопросов, которые должны войти в итоговый вариант шкалы, использованы эксплораторный факторный анализ (*exploratory factor analysis*, EFA) и конфирматорный факторный анализ (*confirmatory factor analysis*, CFA). При проведении EFA определялись критерий Кайзера — Мейера — Олкина (КМО) и критерий сфе-

ричности Бартлетта. Для вычисления количества извлекаемых факторов на каждом новом круге EFA использован параллельный анализ [Horn, 1965], т.е. проведены сравнения значений, полученных на данной выборке, со значениями, полученными из смоделированной методом Монте-Карло матрицы (скрипт О'Коннора для SPSS). EFA реализован в программе SPSS (22-я версия) методом главных компонент (*principal component analysis*) с нормализацией Кайзера и вращением Варимакс.

В рамках CFA построены альтернативные SEM-модели в надстройке к SPSS — *Amos* (22-я версия) — с опорой на результаты EFA и модификационные индексы и оценены показатели соответствия модели: относительный хи-квадрат ($\chi^2/df < 3$), сравнительный индекс соответствия ($CFI > 0,9$), среднеквадратичная ошибка аппроксимации ($RMSEA \leq 0,08$). Кроме того, оценены надежность, конвергентная и дискриминантная валидность инструментария. Надежность шкал и субшкал инструментария оценивались в макросе Э. Хайесса для SPSS с использованием критериев альфа Кронбаха и омега МакДональда (α , ω), которые у согласованных шкал должны быть выше 0,7. Конвергентная валидность проанализирована по показателю извлеченной средней дисперсии (AVE). Обычно считается, что AVE выше 0,50 эмпирически подтверждает конвергентную валидность. Однако согласно недавним исследованиям [Hair et al., 2021], если AVE больше 0,4, а надежность выше 0,6, такие показатели конвергентной валидности считаются приемлемыми [Lam, 2012]. Дискриминантная валидность рассчитана для субшкал внутри инструментария по показателю соотношения гетероприсунков и моноприсунков (*heterotrait-monotrait ratio*, HTMT). Показатель ниже 0,90 свидетельствует о дискриминантной валидности субшкал.

Далее были рассчитаны дескриптивные статистики и показатели альфа Кронбаха по полной выборке по всем субшкалам, проведены межгрупповые и внутригрупповые сравнения, а также проанализированы коэффициенты корреляции показателей шкал разработанного инструментария с другими показателями, характеризующими успешность межкультурного обучения: шкалой культурного интеллекта и двумя шкалами поддержки межгрупповых идеологий — шкалой мультикультурализма и шкалой ассимиляционизма. Данные расчеты проведены в программе SPSS (22-я версия).

3. Результаты По результатам параллельного анализа и EFA извлечены пять факторов, которые объяснили 58,11% дисперсии, мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина (0,96) и тест сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 46316,64$, $df = 7260$, $p < 0,001$) свиде-

тельствуют о состоятельности факторного анализа. Однако при изучении факторных нагрузок оказалось, что пункты разделились на факторы не только по содержанию, но и в зависимости от того, как они были сформулированы: были это прямые или обратные вопросы. Так, первый фактор включает пункты относительно погружения в другую культуру и относительно обучения в процессе общения (21,18% дисперсии). Во второй фактор вошли почти все обратные вопросы, за исключением двух вопросов по неформальному обучению (17,15% дисперсии). Третий фактор составили пункты относительно неформального обучения на внеучебных мероприятиях (9,67% дисперсии). Четвертый фактор объединил пункты о межкультурных курсах (6,67% дисперсии). Пятый фактор составили два пункта об обучении в процессе общения с высокой кросс-нагрузкой в первый фактор (3,43% дисперсии).

После исключения 37 обратных вопросов в процессе EFA идентифицированы четыре фактора, объясняющие 57,25% дисперсии, при этом мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина (0,97) и показатель теста сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 30341,36$, $df = 3486$, $p < 0,001$) свидетельствуют о состоятельности факторного анализа. Первый фактор составили пункты о погружении в другую культуру (20,4% дисперсии). Во второй фактор вошли пункты об обучении в процессе общения и один пункт о формальном обучении, однако он имел низкую факторную нагрузку и в дальнейшем был исключен (13,29% дисперсии). Третий фактор объединил пункты о неформальном обучении на внеучебных мероприятиях (12,69% дисперсии). В четвертый фактор вошли пункты о межкультурных курсах (10,86% дисперсии). Нагрузки элементов оцениваются в пределах от 0,48 до 0,89, все статистически значимые ($p < 0,01$).

Таким образом, для дальнейшего анализа остались 83 пункта. CFA реализован на основании этих пунктов на полной выборке. В соответствии с теоретической моделью построены факторные модели третьего уровня — с таким расчетом, чтобы каждый пункт вносил вклад в соответствующий компонент установки, каждый компонент установки вносил вклад в определенный источник обучения, а каждый источник обучения вносил вклад в общий показатель установок к межкультурному обучению (табл. 1). Без модификаций показатели соответствия у данной модели оказались недостаточными. В ходе модификации, в частности, учтены корреляции остатков и последовательно удалены пункты с наименьшими факторными нагрузками — это оказались пункты, касающиеся преодоления негативных эмоций при изучении межкультурных курсов, а также пункты, наиболее коррелированные с другими пунктами и факторами.

Таблица 1. Показатели качества моделей шкалы установок к формальному межкультурному обучению

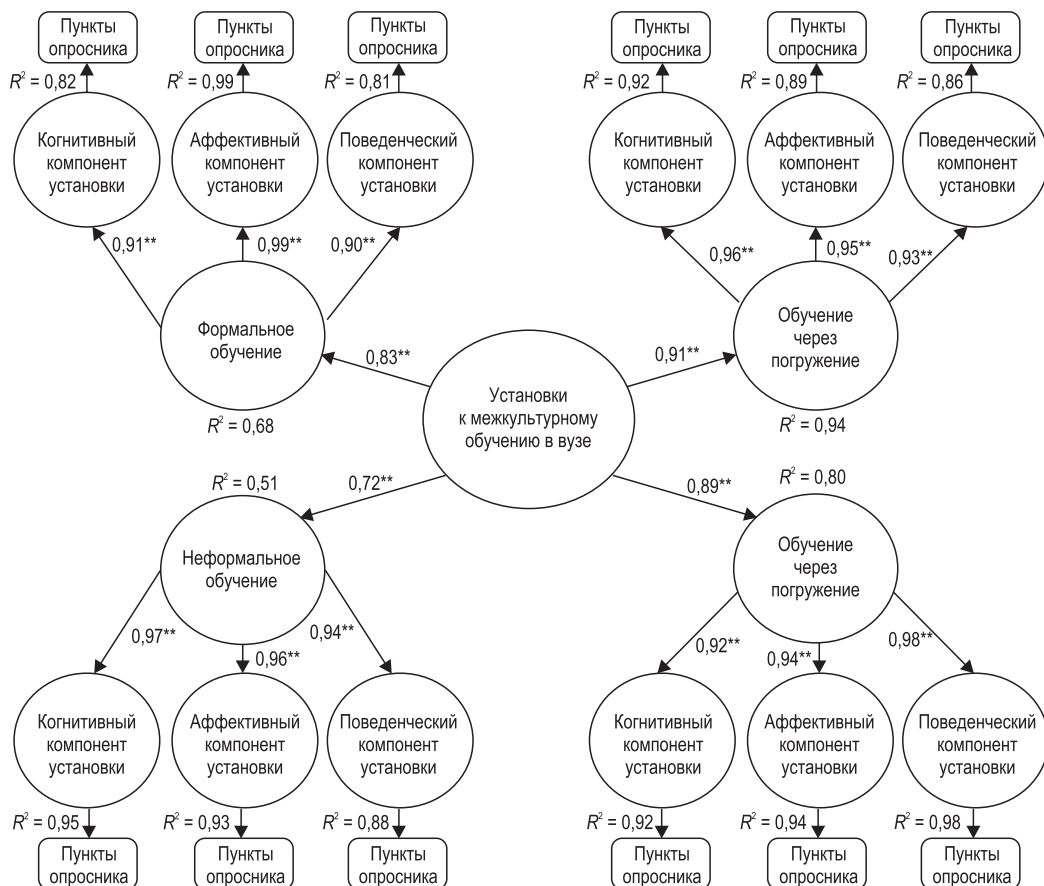
Модель	CMIN /df	CFI	RMSEA	AIC	BIC
Модель третьего уровня четырехфакторная (83 элемента)	3,57	0,58	0,08	25975,79	27000,95
Модель третьего уровня четырехфакторная модифицированная (56 элементов)	2,05	0,91	0,05	3272,92	3843,34

Итоговый вариант опросника после CFA состоит из 56 пунктов, сгруппированных в четыре субшкалы, соответствующие четырем источникам обучения. Факторный анализ показал, что каждая субшкала вносит значимый вклад в общий показатель. Надежность единой шкалы составила $\alpha = 0,98$, $\omega = 0,98$. Конвергентная валидность по единой шкале $AVE = 0,73$. Дискриминантная валидность рассчитана для четырехфакторной модели: значение по установкам к формальному и установкам к неформальному обучению $HTMT = 0,76$, по установкам к формальному обучению и обучению через общение $HTMT = 0,74$, по установкам к формальному обучению и обучению через погружение $HTMT = 0,80$, по установкам к неформальному обучению и обучению через общение $HTMT = 0,64$, по установкам к неформальному обучению и обучению через погружение $HTMT = 0,69$; по установкам к обучению через общение и обучению через погружение $HTMT = 0,86$. Таким образом, четырехфакторная модель шкалы (CFA третьего уровня) имеет приемлемые показатели надежности, конвергентной и дискриминантной валидности. Рассмотрим далее показатели надежности и валидности каждой из четырех субшкал, представленных тремя компонентами установки — когнитивным, аффективным и поведенческим.

Факторные нагрузки пунктов на субшкалы (компоненты установки к межкультурному обучению в рамках конкретного источника обучения), представленные в табл. 2–5, отражают результаты, полученные по общей факторной модели третьего уровня (рис. 1). Для проверки вклада каждого пункта в общий фактор дополнительно построена факторная модель второго уровня, в которой каждый пункт вносит вклад в соответствующий компонент установки, а каждый компонент установки — в определенный источник обучения, при этом общий фактор шел отдельной латентной переменной, определяемой только пунктами опросника. Соответственно в табл. 2–5 представлены нагрузки из факторной модели третьего уровня (когнитивный компонент, аффективный компонент и поведенческий компонент установки к обучению в рамках определенного источни-

ка обучения), а также нагрузки на установки к межкультурному обучению в целом из факторной модели второго уровня (общий фактор — установки к межкультурному обучению без разделения по источникам обучения).

Рис. 1. Шкала установок к межкультурному обучению (результаты EFA)



Примечание: Факторные нагрузки по субшкалам и их состав по пунктам представлены в табл. 2–5.

Факторные нагрузки по субшкале формального обучения и ее компонентам (как часть общей модели) представлены в табл. 2. Оказалось, что в данной субшкале представлены пункты, описывающие только четыре из пяти процессов обучения: пункты, касающиеся преодоления негативных эмоций, имели низкие факторные нагрузки и были удалены из модели. То есть для студентов вузов данный вопрос не актуален, они не испытывают эмоциональных трудностей при получении новых знаний на межкультурных курсах — вероятно, потому, что межкультурные курсы являются инструктивным обучением. Показатели надеж-

Таблица 2. Факторные нагрузки по пунктам субшкалы установок к формальному межкультурному обучению

Пункты	Факторы (модель третьего уровня)			Общий фактор (модель второго уровня)
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	
Это полезно — выдвигать собственные предположения о других культурах на основании знаний, полученных на межкультурном курсе	0,71			0,55
Это важно — применять знания, получаемые на межкультурном курсе, на практике	0,88			0,66
Это важно — проходить курсы о культурах народов мира и межкультурной коммуникации	0,85			0,74
Необходимо обдумывать, что нового я узнаю на межкультурных курсах	0,68			0,61
Я радуюсь, когда благодаря межкультурному курсу начинаю лучше понимать другие культуры		0,87		0,81
Я был(а) бы рад(а) использовать знания и навыки, полученные на межкультурном курсе		0,83		0,79
Я бы порадовался(ась) возможности прослушать межкультурный курс		0,80		0,73
Мне нравится строить догадки о других культурах во время обучения на межкультурном курсе		0,67		0,68
Я часто пытаюсь предположить, как и почему ведут себя люди из разных культур, основываясь на информации с межкультурного курса			0,71	0,66
Мне хотелось бы использовать знания и навыки, полученные на межкультурном курсе			0,82	0,79
Я намерен(а) пройти как можно больше межкультурных курсов во время учебы в университете			0,66	0,63
Я часто думаю о том, как проходит мое обучение на межкультурных курсах			0,45	0,40

ности по субшкале установок к формальному межкультурному обучению составили $\alpha = 0,93$, $\omega = 0,93$, по когнитивному компоненту установок $\alpha = 0,86$, $\omega = 0,86$, по аффективному компоненту установок $\alpha = 0,87$, $\omega = 0,87$, по поведенческому компоненту установок $\alpha = 0,80$, $\omega = 0,80$. Конвергентная валидность установлена по единой субшкале и трем компонентам: по еди-

ной субшкале $AVE = 0,87$, по когнитивному компоненту установок $AVE = 0,62$, по аффективному компоненту установок $AVE = 0,63$, по поведенческому компоненту установок $AVE = 0,46$. Дискриминантная валидность рассчитана для трех компонентов установок внутри данной субшкалы: значение по когнитивному и аффективному компонентам $HTMT = 0,73$, по когнитивному и поведенческому компонентам $HTMT = 0,68$, по аффективному и поведенческому компонентам $HTMT = 0,55$. Таким образом, субшкала установок к формальному межкультурному обучению при условии разделения на три компонента установок имеет приемлемые показатели надежности, конвергентной и дискриминантной валидности.

Факторные нагрузки по субшкале неформального межкультурного обучения и ее компонентам представлены в табл. 3. Содержательно в данной субшкале представлены все пять процессов обучения. Показатели надежности по субшкале установок к неформальному межкультурному обучению $\alpha = 0,93$, $\omega = 0,93$, по когнитивному компоненту установок $\alpha = 0,86$, $\omega = 0,86$, по аффективному компоненту установок $\alpha = 0,80$, $\omega = 0,81$, по поведенческому компоненту установок $\alpha = 0,84$, $\omega = 0,84$. Конвергентная валидность установлена по единой субшкале и трем компонентам: по единой субшкале $AVE = 0,92$, по когнитивному компоненту установок $AVE = 0,54$, по аффективному компоненту установок $AVE = 0,56$, по поведенческому компоненту установок $AVE = 0,52$. Дискриминантная валидность рассчитана для трех компонентов установок внутри данной субшкалы: значение по когнитивному и аффективному компонентам $HTMT = 0,74$, по когнитивному и поведенческому компонентам $HTMT = 0,68$, по аффективному и поведенческому компонентам $HTMT = 0,70$. Таким образом, субшкала установок к неформальному межкультурному обучению при условии разделения на три компонента установок имеет приемлемые показатели надежности, конвергентной и дискриминантной валидности.

Факторные нагрузки по субшкале межкультурного обучения через общение и ее компонентам показаны в табл. 4. Содержательно в данной субшкале представлены все пять процессов обучения. Показатели надежности по субшкале установок к межкультурному обучению через общение $\alpha = 0,95$, $\omega = 0,95$, по когнитивному компоненту установок $\alpha = 0,88$, $\omega = 0,88$, по аффективному компоненту установок $\alpha = 0,90$, $\omega = 0,90$, по поведенческому компоненту установок $\alpha = 0,86$, $\omega = 0,86$. Конвергентная валидность установлена по единой субшкале и трем компонентам: по единой субшкале $AVE = 0,95$, по когнитивному компоненту установок $AVE = 0,57$, по аффективному компоненту установок $AVE = 0,64$, по поведенческому компоненту установок $AVE = 0,56$. Дискриминантная валидность рассчитана для трех

Таблица 3. Факторные нагрузки по пунктам субшкалы установок к неформальному межкультурному обучению

Пункты	Факторы (модель третьего уровня)			Общий фактор (модель второго уровня)
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	
Это важно — обдумывать, что нового я узнал(а) на внеучебных межкультурных мероприятиях	0,79			0,80
Это правильно — по-своему интерпретировать знания, полученные на внеучебных межкультурных мероприятиях	0,77			0,32
Это полезно — посещать внеучебные межкультурные мероприятия	0,78			0,53
Это полезно — применять в реальной жизни знания, полученные на внеучебных межкультурных мероприятиях	0,57			0,65
Это правильно — преодолевать сильные эмоции, которые могут возникнуть во время внеучебных межкультурных мероприятий из-за неожиданной информации о разных культурах	0,72			0,57
Это интересно — участвовать во внеучебных межкультурных мероприятиях		0,42		0,52
Мне нравится вспоминать, как я учился(ась) чему-то на внеучебных межкультурных мероприятиях		0,84		0,54
Я рад(а) использовать на практике навыки и знания о разных культурах, полученные на внеучебных мероприятиях		0,81		0,68
Мне страшно, что во время участия во внеучебных мероприятиях я могу узнать какие-то неприятные факты о моей и других культурах		0,84		0,28
Даже если я почувствую себя не в своей тарелке во время внеучебных межкультурных мероприятий, я смогу справиться с дискомфортом и научиться чему-то новому			0,65	0,46
Я планирую посетить максимально возможное количество внеучебных межкультурных мероприятий			0,66	0,58
Обычно я стараюсь обдумывать, чему я научился(ась) на межкультурных внеучебных мероприятиях			0,73	0,55
Я пытаюсь разобраться в особенностях разных культур, посещая внеучебные межкультурные мероприятия			0,76	0,64
Я хочу использовать то, чему научился(ась) на внеучебных межкультурных мероприятиях, в реальной жизни			0,76	0,64

Таблица 4. Факторные нагрузки по пунктам субшкалы установок к межкультурному обучению через общение

Пункты	Факторы (модель третьего уровня)			Общий фактор (модель второго уровня)
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	
Если быть внимательным к представителям других народов, можно лучше понять их культуры, ценности и традиции	0,83			0,65
Это полезно — строить догадки об особенностях разных культур на основании моего общения с представителями других народов	0,62			0,55
После того как я узнаю что-то новое от представителей других культур — например, как правильно приветствуют в их стране, — целесообразно использовать это в дальнейшем общении	0,77			0,60
Это правильно — пытаться научиться чему-то новому в межкультурном общении, даже если я буду испытывать дискомфорт из-за культурных различий	0,73			0,48
Это важно — учиться новому о разных народах в межкультурном общении	0,80			0,63
Я очень доволен(ьна), когда могу применить новые знания о других культурах в межкультурном общении		0,82		0,70
Я всегда радуюсь, когда узнаю что-то новое о разных культурах в межкультурном общении		0,87		0,68
Мне интересно размышлять о том, как проходит мое общение с представителями других народов		0,86		0,64
Мне интересно думать о том, как культурные различия могут сказываться на моем общении с представителями разных народов		0,79		0,65
Я не испытываю или легко перебарываю чувство дискомфорта, когда пытаюсь узнать что-то новое о других культурах через общение		0,63		0,48
Я часто выдвигаю гипотезы о других культурах на основании моего общения с представителями разных народов			0,64	0,48

Пункты	Факторы (модель третьего уровня)			Общий фактор (модель второго уровня)
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	
Если я почувствую себя неловко при общении с представителями других народов, это не помешает мне узнать что-то новое о других культурах			0,60	0,49
Я стараюсь учиться чему-то, связанному с разными культурами, когда общаюсь с представителями других народов			0,84	0,66
Я стараюсь понять, что именно идет не так, если кто-то из знакомых мне представителей других народов ведет себя странно			0,80	0,61
Я использую знания о других культурах и навыки, полученные при общении с представителями других народов, в реальной жизни			0,84	0,69

компонентов установок внутри данной субшкалы: значение по когнитивному и аффективному компонентам НТМТ = 0,72, по когнитивному и поведенческому компонентам НТМТ = 0,68, по аффективному и поведенческому компонентам НТМТ = 0,71. Таким образом, субшкала установок к межкультурному обучению через общение при условии разделения на три компонента установок имеет приемлемые показатели надежности, конвергентной и дискриминантной валидности.

Факторные нагрузки по субшкале межкультурного обучения через погружение в другие культуры и ее компонентам приведены в табл. 5. Содержательно в данной субшкале представлены все пять процессов обучения. Показатели надежности по субшкале установок к обучению через погружение $\alpha = 0,96$, $\omega = 0,96$, по когнитивному компоненту установок $\alpha = 0,93$, $\omega = 0,93$, по аффективному компоненту установок $\alpha = 0,90$, $\omega = 0,90$, по поведенческому компоненту установок $\alpha = 0,87$, $\omega = 0,88$. Конвергентная валидность установлена по единой субшкале и трем компонентам: по единой субшкале AVE = 0,89, по когнитивному компоненту установок AVE = 0,73, по аффективному компоненту установок AVE = 0,64, по поведенческому компоненту установок AVE = 0,59. Дискриминантная валидность рассчитана для трех компонентов установок внутри данной субшкалы: значение по когнитивному и аффективному компонентам НТМТ = 0,80, по когнитивному и поведенческому компонентам НТМТ = 0,80, по аффективному и поведенческому компонентам НТМТ = 0,78. Таким образом, субшкала установок к межкультурному обучению через погружение в другие культу-

ры при условии разделения на три компонента установок имеет приемлемые показатели надежности, конвергентной и дискриминантной валидности.

Таблица 5. Факторные нагрузки по пунктам субшкалы установок к межкультурному обучению через погружение в другие культуры

Пункты	Факторы (модель третьего уровня)			Общий фактор (модель второго уровня)
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	
Это важно — замечать, как я узнаю что-то новое о других культурах на личном опыте во время учебных поездок	0,85			0,62
Это полезно — искать объяснения поступкам местных жителей, когда учишься в другой стране или регионе	0,83			0,59
Нужно использовать на практике навыки и знания о других культурах в межкультурных поездках	0,90			0,67
Это важно — узнавать новое о других культурах во время учебных поездок	0,83			0,65
Это правильно — стараться узнавать новое о разных народах в учебной поездке, даже если чужая культура кажется непонятной	0,88			0,61
Меня радует, когда я догадываюсь о причинах поведения местных людей во время учебной поездки		0,82		0,68
Мне было бы приятно изменять свое поведение, используя знания о других культурах, во время учебной поездки		0,73		0,62
Это интересно — изучать культурные особенности разных стран и регионов через учебные поездки		0,84		0,62
Это интересно — вести дневник и размышлять о новом опыте во время межкультурной поездки		0,82		0,56
Я бы гордился(ась) собой, если бы смог(ла) узнать что-то новое о разных культурах даже во время дискомфортной учебной поездки в другую страну или регион		0,79		0,64
Я бы старался(ась) быть внимательным(ой) к культурным особенностям при обучении в другой стране или регионе			0,86	0,67
Во время учебной поездки я бы постарался(ась) сформировать собственное представление о том, почему в местной культуре такие правила и нормы, традиции и обычаи			0,83	0,68

Пункты	Факторы (модель третьего уровня)			Общий фактор (модель второго уровня)
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	
Если я почувствую себя неловко при попытке узнать что-то новое о другой культуре во время учебной поездки, я смогу справиться с этим и продолжить с интересом учиться			0,75	0,54
Я хочу узнать больше о разных культурах через учебные поездки			0,69	0,57
При обучении за рубежом или в другом регионе я бы часто пробовал(а) отработать на практике навыки и знания о разных культурах			0,68	0,59

3.1. Описательные статистики и конструктивная валидность

Описательные статистики и корреляции между разработанными шкалами, а также корреляции Шкалы установок к межкультурному обучению и Шкалы культурного интеллекта представлены в табл. 6 и 7. Рассмотрим их подробнее, а также проведем внутригрупповые сравнения установок к межкультурному обучению по источникам обучения и компонентам установок.

Таблица 6. **Описательные статистики по Шкале установок к межкультурному обучению**

	Среднее	Стандартное отклонение
Установки к межкультурному обучению	4,7379	1,03658
К формальному межкультурному обучению	4,6464	1,16949
Когнитивный компонент	4,8766	1,29333
Аффективный компонент	4,7105	1,39155
Поведенческий компонент	4,3521	1,22336
К неформальному межкультурному обучению	4,669	1,1191
Когнитивный компонент	4,8371	1,20227
Аффективный компонент	4,5689	1,25073
Поведенческий компонент	4,5810	1,22611
К обучению через общение	4,7576	1,12646
Когнитивный компонент	4,9742	1,19390
Аффективный компонент	4,6029	1,33324
Поведенческий компонент	4,6957	1,13846
К обучению через погружение в другие культуры	4,8558	1,29852
Когнитивный компонент	5,0025	1,40791
Аффективный компонент	4,7218	1,40040
Поведенческий компонент	4,8431	1,29014

Таблица 7. Корреляции между установками к межкультурному обучению и компонентами культурного интеллекта

	Установки к межкультурному обучению в вузе			
	Формальное обучение	Неформальное обучение	Обучение через общение	Обучение через погружение
Метакогнитивный культурный интеллект	0,27**	0,22**	0,33**	0,31**
Когнитивный культурный интеллект	0,35**	0,31**	0,42**	0,36**
Мотивационный культурный интеллект	0,48**	0,40**	0,58**	0,48**
Поведенческий культурный интеллект	0,24**	0,23**	0,31**	0,26**
Мультикультурализм	0,19**	0,15**	0,18**	0,16**
Ассимиляционизм	0,06	0,03	0,03	0,04

Примечание: ** $p < 0,01$.

Все компоненты установок к межкультурному обучению в вузе оценены респондентами выше среднего (по шкале от 1 до 7), что свидетельствует о позитивном отношении к межкультурному обучению в целом. При этом применение t -критерия Стьюдента для связанных выборок позволило выявить значимые различия в установках к межкультурному обучению по источникам обучения — а значит, их иерархию. Так, установки к межкультурному обучению в процессе погружения в другую культуру выражены сильнее, чем установки к обучению в процессе общения ($t = 2,58, p < 0,05$), установки к неформальному межкультурному обучению в процессе внеучебных мероприятий ($t = 3,33, p < 0,01$) и установки к формальному межкультурному обучению на курсах ($t = 4,25, p < 0,01$). На втором месте по позитивности установки к межкультурному обучению во время общения и установки к межкультурному обучению в процессе внеучебных мероприятий: они выражены примерно одинаково ($t = 1,84, p > 0,05$) и сильнее, чем установки к формальному межкультурному обучению на курсах ($t = 2,65, p < 0,01$).

Внутри всех субшкал наиболее сильно выражен когнитивный компонент установки, при этом приоритетность аффективного или поведенческого компонентов зависит от источника обучения. В субшкале установок к формальному межкультурному обучению когнитивный компонент выражен сильнее, чем аффективный ($t = 3,82, p < 0,01$) и поведенческий ($t = 9,27, p < 0,01$), а аффективный компонент сильнее, чем поведенческий ($t = 7,24, p < 0,01$). В субшкале установок к неформальному межкультурному обучению когнитивный компонент сильнее аффективного ($t = 6,73, p < 0,01$) и поведенческого ($t = 5,67, p < 0,01$), которые выражены примерно одинаково ($t = -0,27, p > 0,05$). В субшкале установок к межкультурному обучению через общение когнитивный компонент также силь-

нее аффективного ($t = 8,52, p < 0,01$) и поведенческого ($t = 6,98, p < 0,01$), но здесь аффективный компонент слабее поведенческого ($t = 2,24, p < 0,05$). Аналогичные результаты получены для субшкалы установок к межкультурному обучению через погружение в другие культуры: когнитивный компонент сильнее аффективного ($t = 7,56, p < 0,01$) и поведенческого ($t = 4,33, p < 0,01$), а аффективный компонент слабее поведенческого ($t = 3,24, p < 0,01$).

Не обнаружено статистически значимых различий в выраженности изучаемых показателей между мужчинами и женщинами, а также между теми, кто имел, и теми, кто не имел опыта обучения на межкультурных учебных курсах. У студентов, имеющих опыт обучения и/или проживания за рубежом, сильнее выражены установки к межкультурному обучению через погружение в другую культуру ($t = 3,36, p < 0,01$) и в процессе обучения на курсах ($t = 2,50, p < 0,05$). У студентов со значимым опытом межкультурного общения выше показатели установок к межкультурному обучению в процессе погружения в другую культуру ($t = 2,29, p < 0,01$). У студентов, не имеющих опыта участия во внеучебных межкультурных мероприятиях, выше, чем в других подгруппах, показатели установок к межкультурному обучению на курсах ($t = 2,23, p < 0,05$), через общение ($t = 2,60, p < 0,05$) и при погружении в другую культуру ($t = 3,26, p < 0,01$).

Установки к межкультурному обучению по четырем видам обучения в вузе оказались позитивно связаны между собой. Более того, каждая из разработанных шкал позитивно коррелирует с субшкалами опросника на культурный интеллект. Самые высокие коэффициенты корреляции установок к межкультурному обучению получены с субшкалой «мотивация», которая отражает, в частности, готовность человека тратить время и силы на изучение культур и функционирование в культурно гетерогенной среде. Также все четыре субшкалы установок к межкультурному обучению позитивно связаны с поддержкой идеологии мультикультурализма и не связаны с поддержкой идеологии ассимиляционизма. Данные паттерны взаимосвязи свидетельствуют о конструктивной валидности разработанного инструментария и о том, что он может быть использован в дальнейших исследованиях и на практике.

4. Обсуждение результатов

Межкультурное обучение является основой формирования кросс-культурной компетентности [Barret, 2012], и глубокое понимание того, как именно оно происходит, необходимо современным исследователям и практикам системы высшего образования. Однако в большинстве исследований такое обучение операционализируется через включение в определенный тип

межкультурного опыта (например, проживание в другой стране, прохождение межкультурных курсов или общение с представителями других культур как неформальное обучение) или через компетентность как его результат. В данном исследовании апробирован качественно новый инструментарий для оценки установок студентов к межкультурному обучению в вузе. Создание такого опросника позволяет сместить акценты в оценивании в психологическую плоскость и проанализировать не только средовые детерминанты развития межкультурной компетентности, но и связанные с ним личностные характеристики, в частности установки.

По итогам исследования валидизирован на выборке российских студентов опросник установок к межкультурному обучению. Полная Шкала установок к межкультурному обучению содержит 56 пунктов. Субшкала установок к межкультурному формальному обучению в рамках учебных курсов включает 12 утверждений, по четыре утверждения на каждый из трех компонентов установки. Формальное обучение оказалось единственным источником обучения, для которого не важен процесс преодоления негативных эмоциональных реакций. Шкала установок к неформальному межкультурному обучению на внеучебных мероприятиях включает 14 утверждений: по пять утверждений на когнитивный и поведенческий компоненты и четыре на аффективный. Шкалы установок к межкультурному обучению через общение и установок к межкультурному обучению через погружение в другие культуры содержат по 15 пунктов, по пять утверждений на каждый из трех компонентов установки. Надежность и валидность каждой шкалы подтверждены релевантными статистическими процедурами.

Наиболее сильными у студентов оказались установки к межкультурному обучению через погружение в другую культуру и через общение с представителями других культур (в своем университете). Предыдущие исследования показали, что интенсивные дружеские контакты с представителями культур, отличных от собственной, важны для процесса обучения, так как повышают культурную осведомленность и желание учиться у других [Bazron, Osher, Fleishmann, 2005]. Наиболее выраженным по всем субшкалам оказался когнитивный компонент установок. Вероятно, его приоритетность отражает осознание современными студентами необходимости наработки межкультурной компетентности. С другой стороны, для наиболее интерактивных источников обучения, таких как общение или погружение в другую культуру, сравнительно низок (тем не менее выше среднего по шкале) аффективный компонент установок, что может говорить о наличии у студентов страхов перед межкультурной коммуникацией.

В процессе валидации инструментария обнаружены позитивные взаимосвязи установок к межкультурному обучению в вузе с уровнем культурного интеллекта студентов. В целом эти данные соответствуют представлениям о позитивных установках как факторе, способствующем включенности в обучение [Kara, 2010], а межкультурное обучение приводит к развитию межкультурной компетентности [Bennett, Salonen, 2007; Fenech, Baguant, Abdelwahed, 2020; Lane, 2012]. При этом самыми сильными оказались взаимосвязи установок к межкультурному обучению с мотивационным культурным интеллектом. Действительно, в соответствии с саморегуляционной моделью обучения [Pintrich, 2003; Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 1999] люди по-разному мотивированы в межкультурном обучении, и именно их цели, самооэффективность и внутренняя мотивация к межкультурному обучению определяют успешность процесса обучения [Strohmeier, Gradinger, Wagner, 2017].

Установки к межкультурному обучению в вузе оказались позитивно связаны с поддержкой идеологии мультикультурализма и не связаны с поддержкой идеологии ассимиляционизма. Данный результат, вероятно, объясняется содержанием каждой из идеологий. В то время как мультикультурализм признает и приветствует различия, ассимиляционизм отрицает значимость культурных различий и является антиэгалитарным по своей сути [Дубров, Григорьев, 2019]. При этом люди, позитивно относящиеся к культурным различиям, более восприимчивы к поступающей от представителей других культур новой информации, что способствует формированию у них более глубоких культурно специфических знаний [Matusitz, 2012].

Новизна полученных в данном исследовании результатов заключается в психологизации процесса межкультурного обучения, их методологическая значимость состоит в разработке и валидации Шкалы установок к межкультурному обучению. Практическое применение результаты исследования могут найти при планировании современными вузами политики интернационализации и выстраивании ими академического климата, который способствовал бы межкультурному обучению. Хотя исследование ориентировано на образовательную среду, закономерности межкультурного обучения универсальны и результаты исследования могут использоваться в любых других ситуациях межкультурного взаимодействия. Поэтому перспективной видится адаптация разработанного инструментария в других контекстах, например в бизнес-среде, и применительно к другим возрастным группам, при этом, безусловно, должны быть учтены особенности обучения детей и взрослых, а также то, что с возрастом людям сложнее преодолевать стресс аккультурации и открываться новому опыту [Donnellan, Lucas, 2008; Cheung, Chudek, Heine, 2011].

Используя результаты данной работы, важно иметь в виду ряд присущих ей ограничений. Во-первых, выборка была недостаточно большой для проведения факторного анализа на полном наборе пунктов шкалы. При этом для последующего использования итогового варианта опросника рекомендуется адаптировать и упростить инструкции к каждой из субшкал анкеты. В целях данного исследования инструкции были предварительно протестированы, но некоторые формулировки могут требовать уточнений или разъяснений для другой выборки и в другом контексте. Во-вторых, в данном исследовании приняли участие студенты, относящиеся к этнокультурному большинству: почти 90% респондентов считают себя русскими. При этом люди по-разному воспринимают и оценивают межкультурный климат в зависимости от того, относятся они к этнокультурному большинству или меньшинству [Harper, Hurtado, 2007], — а значит, и процессы межкультурного обучения у них могут протекать по-разному. Проведение аналогичного исследования на студентах из других этнокультурных групп помогло бы оценить, насколько универсален созданный инструментарий. Кроме того, исследование проводилось в России в период, когда границы по большей части были закрыты, возможности академической мобильности были существенно ограничены и социальная ситуация характеризовалась высоким уровнем неопределенности. Поэтому необходима дополнительная проверка инструментария в других социокультурных контекстах. Процессы индивидуального культурного обучения могут протекать эффективно только тогда, когда студенты чувствуют себя в безопасности настолько, чтобы интересоваться культурными различиями и исследовать их [King, Perez, Shim, 2013]. Исследования показывают, что в разных странах межкультурное обучение происходит по-разному [Hong, Snell, 2008]. Более того, существуют кросс-культурные различия в стилях обучения в целом [Brown et al., 2007]. Проведение кросс-культурного исследования могло бы выявить культурно обусловленные особенности установок к межкультурному обучению. На протекание этого процесса может оказывать влияние формирование чувства принадлежности к учебной организации и общей идентичности, а также формирование соответствующих установок [Maramba, Museus, 2013]. Общая идентичность способствует общению и обучению друг у друга, преодолению возможных предрассудков — и в результате облегчает протекание межкультурного обучения. Поэтому в будущих исследованиях целесообразно принять в рассмотрение социальные идентичности респондентов и степень их идентификации с вузом. Более того, в этнически и культурно гетерогенных обществах, таких как российское, имеет смысл выделять среди инокультур-

ных студентов внутренних и внешних мигрантов. При проведении дальнейших исследований целесообразно проанализировать, как русские студенты воспринимают представителей той или иной культуры, т.е. кого они определяют в качестве инокультурных, а кого не относят к этой группе из-за отсутствия явных идентифицирующих признаков.

5. Выводы По итогам исследования разработан опросник установок к межкультурному обучению. В нем выделены четыре субшкалы, каждая из которых представлена тремя компонентами установок: когнитивным, аффективным и поведенческим. Теоретически данные субшкалы базируются на трех ключевых основаниях: на выделении нескольких источников обучения, на учете оценочного отношения студентов к межкультурному обучению по трем компонентам установок и на понимании содержания межкультурного обучения в парадигме теорий экспириентального [Kolb, Kolb, 2022] и трансформационного обучения [Mezirow, 2003]. Эти предпосылки соответствуют структурно-оценочной модели мультикультурного опыта, учитывающей три характеристики опыта — глубину, ширину и общую позитивность оценки [Maddux et al., 2021]. Разработанная шкала характеризуется приемлемыми показателями надежности и валидности и может быть использована для проведения дальнейших исследований и оценки установок к межкультурному обучению в практических целях. Однако для ее применения в других контекстах и возрастных группах может потребоваться адаптация инструкций и пунктов шкалы.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Приложение Инструкции к Шкале установок к межкультурному обучению

1. Субшкала установок к формальному межкультурному обучению.

В университете вам могут быть предложены учебные курсы, посвященные культурам разных народов, а также межкультурной коммуникации в разных сферах деятельности. Далее будем называть их межкультурными курсами. В рамках таких межкультурных курсов, как правило, необходимо прослушать ряд лекций и поучаствовать в практических занятиях, предполагающих различные активности. Практические занятия часто включают дискуссии, ролевые игры, подготовку презентаций о разных культурах, элемен-

ты тренинга, решение кейсов, связанных с проблемами межкультурного взаимодействия в реальной жизни.

Утверждения ниже касаются вашего отношения к обучению на таких курсах при условии, что они доступны или были бы доступны для прохождения в рамках вашей образовательной программы. Оцените, пожалуйста, степень согласия с утверждениями ниже по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (полностью согласен).

2. Субшкала установок к неформальному межкультурному обучению.

В университете вы можете поучаствовать не только в учебных курсах, но и в различных дополнительных (необязательных) внеучебных мероприятиях, посвященных культурам разных народов мира, а также особенностям межкультурной коммуникации в разных сферах деятельности. Далее будем называть их внеучебными межкультурными мероприятиями. К таким мероприятиям можно отнести специальные события, посвященные разным культурам, такие как праздники, выставки, просмотр и обсуждение фильмов и спектаклей, культурные воркшопы, мастер-классы и т.п.

Утверждения ниже касаются вашего отношения к участию в подобных мероприятиях при условии, что они доступны или были бы доступны в вашем университете. Оцените, пожалуйста, степень согласия с утверждениями ниже по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (полностью согласен).

3. Субшкала установок к межкультурному обучению через общение.

Люди, с которыми вы общаетесь в рамках обучения в вузе, также могут выступать источником новых знаний. Это могут быть представители любых народов, чья культура отличается от вашей, с которыми вы встречаетесь в университете. Например, преподаватели или студенты из других стран или россияне из разных этнокультурных групп (татары, казахи, чуваш и т.п.), с которыми вы вместе учитесь, выполняете групповые домашние задание или дружески общаетесь.

Утверждения ниже касаются вашего отношения к получению новых знаний о разных культурах и навыков общения с представителями этих культур в процессе межкультурного общения в университете. Оцените, пожалуйста, степень согласия с утверждениями ниже по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (полностью согласен).

4. Субшкала установок к межкультурному обучению через погружение в другие культуры (поездки в инокультурные страны и регионы).

Многие вузы предоставляют своим студентам возможность глубокого погружения в другую культуру, организуя различные

учебные поездки. Это могут быть экскурсии и экспедиции, краткосрочные и долгосрочные стажировки, программы студенческого обмена. Возможны поездки как за рубеж, так и внутри своей страны — в регион с культурой, отличной от вашей (например, Татарстан или Чувашия для этнически русского студента).

Утверждения ниже касаются вашего отношения к участию в подобных учебных поездках в другую страну или регион при условии, что они доступны или были бы доступны для вас в университете. При ответе на вопросы данного блока опирайтесь, пожалуйста, на ваше мнение о полезности, приятности и желательности подобного опыта и не учитывайте геополитические, финансовые и иные ограничения. Оцените, пожалуйста, степень согласия с утверждениями ниже по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (полностью согласен).

Литература

1. Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. (2012) Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке. *Вестник Российского университета дружбы народов. (Психология и педагогика)*, № 4, сс. 5–14.
2. Бульцева М.А. (2020) *Межкультурные контакты и кросс-культурная компетентность как факторы креативности российских студентов*: дис. ... канд. психол. наук. М.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://www.hse.ru/data/xf/475/666/1573/1%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения 12.09.2023).
3. Григорьев Д.С., Батхина А.А., Дубров Д.И. (2018) Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте. *Культурно-историческая психология*, т. 14, № 2, сс. 53–65. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206>
4. Дубров Д.И., Григорьев Д.С. (2019) Современные исследования межгрупповых идеологий: ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм. *Общественные науки и современность*, № 1, сс. 143–155. <https://doi.org/10.31857/S086904990002755-2>
5. Мацумото Д. (2003) *Психология и культура*. СПб.: Питер.
6. Abirin S.G. (2023) Students' Learning Attitudes toward Home-Based Education Amidst the COVID-19 Pandemic. *Russian Law Journal*, vol. 11, no 3, pp. 1002–1009. <https://doi.org/10.52783/rlj.v11i3.1389>
7. Ang S., van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A. (2007) Cultural Intelligence Scale (CQS). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t24375-000>
8. Ari L.L., Laron D. (2013) Intercultural Learning in Graduate Studies at an Israeli College of Education: Attitudes toward Multiculturalism among Jewish and Arab Students. *Higher Education*, vol. 68, no 2, pp. 243–262. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9706-9>
9. Barrett M. (2012) Intercultural Competence. *EWC Statement Series*. Oslo: The European Wergeland Centre, pp. 23–27. Available at: <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/EWC-Statement-Series-2012.pdf> (accessed 11 September 2023).
10. Bazron B., Osher D., Fleischman S. (2005) Creating Culturally Responsive Schools. *American Educator*, vol. 11, no 1, pp. 83–84.

11. Bennett J.M., Salonen R. (2007) Intercultural Communication and the New American Campus. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 39, no 2, pp. 46–50. <https://doi.org/10.3200/chng.39.2.46-c4>
12. Binkley E.E., Minor A.J. (2020) Constructivist Pedagogy to Promote Cultural Learning in Counselor Education. *Journal of Creativity in Mental Health*, vol. 16, no 3, pp. 348–359. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1763222>
13. Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (1999) Self-Regulation: An Introductory Overview. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, M. Zeidner, P.R. Pintrich), San Diego, CA: Academic Press, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50030-5>
14. Brown M.B., Aoshima M., Bolen L.M., Chia R., Kohyama T. (2007) Cross-Cultural Learning Approaches in Students from the USA, Japan and Taiwan. *School Psychology International*, vol. 28, no 5, pp. 592–604. <https://doi.org/10.1177/0143034307085660>
15. Buschenhofen P. (1998) English Language Attitudes of Final-Year High School and First-Year University Students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, vol. 8, pp. 93–116. Available at: <http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/rep2.htm> (accessed 11 September 2023).
16. Chan E.A., Lai T., Wong A., Ho S., Chan B., Stenberg M., Carlson E. (2017) Nursing Students' Intercultural Learning via Internationalization at Home: A Qualitative Descriptive Study. *Nurse Education Today*, vol. 52, May, pp. 34–39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.02.003>
17. Chen J.R., Ju T.L. (2005) Continuing Professional Development: A Cross-Cultural Learning Approach. *International Journal of Innovation and Learning*, vol. 2, no 3, pp. 283–302. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2005.006371>
18. Cheung B.Y., Chudek M., Heine S.J. (2010) Evidence for a Sensitive Period for Acculturation. *Psychological Science*, vol. 22, no 2, pp. 147–152. <https://doi.org/10.1177/0956797610394661>
19. Chinnappan M., McKenzie B., Fitzsimmons P. (2013) Pre-Service Teachers' Attitudes towards Overseas Professional Experience: Implications for Professional Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, no 12, pp. 36–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.5>
20. Chiu C., Cheng S.Y. (2007) Toward a Social Psychology of Culture and Globalization: Some Social Cognitive Consequences of Activating Two Cultures Simultaneously. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 1, no 1, pp. 84–100. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00017.x>
21. Chwialkowska A. (2020) Maximizing Cross-Cultural Learning from Exchange Study Abroad Programs: Transformative Learning Theory. *Journal of Studies in International Education*, vol. 24, no 5, pp. 535–554. <https://doi.org/10.1177/1028315320906163>
22. Constantin E.C., Cohen-Vida M.I., Popescu A.V. (2015) Developing Cultural Awareness. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, June, pp. 696–699. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.228>
23. Cranton P. (2023) Transformative Learning Theory as an Integrated Perspective. *Understanding and Promoting Transformative Learning*, New York, NY: Routledge, pp. 30–45. <https://doi.org/10.4324/9781003448433-3>
24. Crisp R.J., Turner R.N. (2011) Cognitive Adaptation to the Experience of Social and Cultural Diversity. *Psychological Bulletin*, vol. 137, no 2, pp. 242–266. <https://doi.org/10.1037/a0021840>
25. Czaika M., de Haas H. (2014) The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory? *International Migration Review*, vol. 48, no 2, pp. 283–323. <https://doi.org/10.1111/imre.12095>
26. Dai K., Garcia J. (2019) Intercultural Learning in Transnational Articulation Programs. *Journal of International Students*, vol. 9, no 2, pp. 362–383. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.677>

27. DeRobertis E.M., Bland A.M. (2020) From Personal Threat to Cross-Cultural Learning: An Eidetic Investigation. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 51, no 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1163/15691624-12341368>
28. Donnellan M.B., Lucas R.E. (2008) Age Differences in the Big Five across the Life Span: Evidence from Two National Samples. *Psychology and Aging*, vol. 23, no 3, pp. 558–566. <https://doi.org/10.1037/a0012897>
29. Dyne van L., Ang S., Koh C. (2009) Cultural Intelligence: Measurement and Scale Development. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (ed. M.A. Moodian), Los Angeles: Sage, pp. 233–254. <https://doi.org/10.4135/9781452274942.n18>
30. Fenech R., Baguant P., Abdelwahed I. (2020) Cultural Learning in the Adjustment Process of Academic Expatriates. *Cogent Education*, vol. 7, no 1, Article no 1830924. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1830924>
31. Gawronski B. (2007) Attitudes Can Be Measured! But What Is an Attitude? *Social Cognition*, vol. 25, no 5, pp. 573–581. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>
32. Gondra A., Czerwionka L. (2018) Intercultural Knowledge Development during Short-Term Study Abroad in the Basque Country: A Cultural and Linguistic Minority Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 30, no 3, pp. 119–146. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v30i3.427>
33. Gregersen-Hermans J. (2017) Intercultural Competence Development in Higher Education. *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (eds D.K. Deardorff, L.A. Arasaratnam-Smith), London: Routledge, pp. 67–82. <https://doi.org/10.4324/9781315529257-7>
34. Griffiths K., Kopanidis F., Steel M. (2018) Investigating the Value of a Peer-to-Peer Mentoring Experience. *Australasian Marketing Journal*, vol. 26, no 2, pp. 92–98. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.006>
35. Gudykunst W.B., Ting-Toomey S. (1988) Culture and Affective Communication. *American Behavioral Scientist*, vol. 31, no 3, pp. 384–400. <https://doi.org/10.1177/000276488031003009>
36. Haddock G., Maio G.R. (2008) Attitudes: Content, Structure and Functions. *Introduction to Social Psychology: A European Perspective* (eds M. Hewstone, W. Stroebe, K. Jonas), Malden, MA; Oxford: BPS Blackwell, pp. 112–133. Available at: <https://www.blackwellpublishing.com/content/hewstonesocialpsychology/chapters/cpt6.pdf> (accessed 11 September 2023).
37. Hair Jr. J.F., Hult G.T.M., Ringle C.M., Sarstedt M. (2021) *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles: Sage.
38. Harper S.R., Hurtado S. (2007) Nine Themes in Campus Racial Climates and Implications for Institutional Transformation. *New Directions for Student Services*, no 120, pp. 7–24. <https://doi.org/10.1002/ss.254>
39. Hong J.F., Snell R.S. (2008) Power Inequality in Cross-Cultural Learning: The Case of Japanese Transplants in China. *Asia Pacific Business Review*, vol. 14, no 2, pp. 253–273. <https://doi.org/10.1080/13602380701314750>
40. Horn J.L. (1965) A Rationale and Test for the Number of Factors in Factor Analysis. *Psychometrika*, vol. 30, no 2, pp. 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
41. Ippolito K. (2007) Promoting Intercultural Learning in a Multicultural University: Ideals and Realities. *Teaching in Higher Education*, vol. 12, no 5–6, pp. 749–763. <https://doi.org/10.1080/13562510701596356>
42. Jarosiński M., Kozma M., Sekliuckiene J. (2021) Comparison of Explicit and Implicit Methods of Cross-Cultural Learning in an International Classroom. *Sustainability*, vol. 13, no 19, Article no 10641. <https://doi.org/10.3390/su131910641>
43. Jin L., Cortazzi M. (2016) Practising Cultures of Learning in Internationalising Universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38, no 3, pp. 237–250. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1134548>

44. Kara A. (2010) The Development of the Scale of Attitudes towards Learning. *Elektronik Journal of Social Sciences*, vol. 9, no 32, pp. 49–62.
45. King P.M., Perez R.J., Shim W. (2013) How College Students Experience Intercultural Learning: Key Features and Approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 6, no 2, pp. 69–83. <https://doi.org/10.1037/a0033243>
46. Klak T., Martin P. (2003) Do University-Sponsored International Cultural Events Help Students to Appreciate “Difference”? *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 27, no 4, pp. 445–465. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(03\)00033-6](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(03)00033-6)
47. Kolb A.Y., Kolb D.A. (2022) Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, vol. 1, no 1, pp. 7–44. <https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>
48. Kolb A.Y., Kolb D.A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, no 2, pp. 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
49. Kulich S., Wang Y. (2015) Intercultural Communication in China. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Communication* (ed. J.M. Bennett), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 458–469. <https://doi.org/10.4135/9781483346267>
50. Kurt M., Benzer S. (2020) An Investigation on the Effect of STEM Practices on Sixth Grade Students’ Academic Achievement, Problem Solving Skills, and Attitudes towards STEM. *Journal of Science Learning*, vol. 3, no 2, pp. 79–88. <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i2.21419>
51. Lam L.W. (2012) Impact of Competitiveness on Salespeople’s Commitment and Performance. *Journal of Business Research*, vol. 65, no 9, pp. 1328–1334. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.026>
52. Lane H.C. (2012) Intercultural Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (ed. N.M. Seel), New York, NY: Springer, pp. 1618–1620. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_242
53. Leask B. (2009) Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, no 2, pp. 205–221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
54. Lee A., Williams R.D., Shaw M.A., Jie Y. (2014) First-Year Students’ Perspectives on Intercultural Learning. *Teaching in Higher Education*, vol. 19, no 5, pp. 543–554. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880687>
55. Leung A.K., Chiu C. (2010) Multicultural Experience, Idea Receptiveness, and Creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 41, no 5–6, pp. 723–741. <https://doi.org/10.1177/0022022110361707>
56. Lin X., Shen G.Q. (2019) How Formal and Informal Intercultural Contacts in Universities Influence Students’ Cultural Intelligence? *Asia Pacific Education Review*, vol. 21, no 2, pp. 245–259. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09615-y>
57. Lu J.G., Hafenbrack A.C., Eastwick P.W., Wang D.J., Maddux W.W., Galinsky A.D. (2017) “Going Out” of the Box: Close Intercultural Friendships and Romantic Relationships Spark Creativity, Workplace Innovation, and Entrepreneurship. *Journal of Applied Psychology*, vol. 102, no 7, pp. 1091–1108. <https://doi.org/10.1037/apl0000212>
58. Maddux W.W., Lu J.G., Affinito S.J., Galinsky A.D. (2021) Multicultural Experiences: A Systematic Review and New Theoretical Framework. *Academy of Management Annals*, vol. 15, no 2, pp. 345–376. <https://doi.org/10.5465/annals.2019.0138>
59. Mahoney S.L., Schamber J.F. (2004) Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education*, vol. 53, no 3, pp. 311–334. <https://doi.org/10.1353/jge.2005.0007>

60. Mašić A., Bećirović S. (2021) Attitudes towards Learning English as a Foreign Language. *JoLIE*, no 14, pp. 85–105. <https://doi.org/10.29302/jolie.2021.2.5>
61. Maramba D.C., Museus S.D. (2013) Examining the Effects of Campus Climate, Ethnic Group Cohesion, and Cross-Cultural Interaction on Filipino American Students' Sense of Belonging in College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 14, no 4, pp. 495–522. <https://doi.org/10.2190/cs.14.4.d>
62. Matusitz J. (2012) Relationship between Knowledge, Stereotyping, and Prejudice in Interethnic Communication. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, vol. 10, no 1, pp. 89–98. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2012.10.008>
63. McKay J., O'Neill D., Petrakieva L. (2016) CAKES (Cultural Awareness and Knowledge Exchange Scheme): A Holistic and Inclusive Approach to Supporting International Students. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, no 2, pp. 276–288. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2016.1261092>
64. Mezirow J. (2003) Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, vol. 1, no 1, pp. 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
65. Mitchell L., Paras A. (2018) When Difference Creates Dissonance: Understanding the 'Engine' of Intercultural Learning in Study Abroad. *Intercultural Education*, vol. 29, no 3, pp. 321–339. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1436361>
66. Mya K.S., Zaw K.K., Mya K.M. (2021) Developing and Validating a Questionnaire to Assess an Individual's Perceived Risk of Four Major Non-Communicable Diseases in Myanmar. *PLOS One*, vol. 16, no 4, Article no e0234281. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234281>
67. O'Brien B., Tuohy D., Fahy A., Markey K. (2019) Home Students' Experiences of Intercultural Learning: A Qualitative Descriptive Design. *Nurse Education Today*, vol. 74, December, pp. 25–30. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.12.005>
68. Pence H.M., Macgillivray I.K. (2008) The Impact of an International Field Experience on Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 1, pp. 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
69. Pintrich P.R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no 4, pp. 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
70. Rahman A.R., Jalaluddin I., Mohd Kasim Z., Darmi R. (2021) Attitudes towards Learning English among the Aliya Madrasah Students in Bangladesh. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, vol. 11, no 2, pp. 269–280. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.34121>
71. Ramirez S. (2021) Cultural Exposure as a Creative Experiential Learning Intervention. *Journal of Creativity in Mental Health*, vol. 18, no 1, pp. 118–133. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1949420>
72. Rapanta C., Trovão S. (2021) Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. *Dialogue for Intercultural Understanding. Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (eds F. Maine, M. Vrikki), Cham: Springer Nature, pp. 9–26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2
73. Rosenthal L., Levy S.R. (2012) The Relation between Polyculturalism and Intergroup Attitudes among Racially and Ethnically Diverse Adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0026490>
74. Rosenthal L., Levy S.R. (2010) The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, no 1, pp. 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
75. Santoro N., Major J. (2012) Learning to Be a Culturally Responsive Teacher through International Study Trips: Transformation or Tourism? *Teaching Education*, vol. 23, no 3, pp. 309–322. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.685068>

76. Şen H. (2013) The Attitudes of University Students towards Learning. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, July, pp. 947–953. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.177>
77. Sizoo S., Serrie H. (2004) Developing Cross-Cultural Skills of International Business Students: An Experiment. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 31, no 2, pp. 160–166.
78. Shao Y., Crook C. (2015) The Potential of a Mobile Group Blog to Support Cultural Learning among Overseas Students. *Journal of Studies in International Education*, vol. 19, no 5, pp. 399–422. <https://doi.org/10.1177/1028315315574101>
79. Spitzberg B.H., Changnon G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ed D.K. Deardorff), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 2–52. <https://doi.org/10.1177/0021886308314460>
80. Stern H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford: Oxford University.
81. Stevens F.G., Plaut V.C., Sanchez-Burks J. (2008) Unlocking the Benefits of Diversity: All-Inclusive Multiculturalism and Positive Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 44, no 1, pp. 116–133. <http://dx.doi.org/10.1177/0021886308314460>
82. Strohmeier D., Gradinger P., Wagner P. (2017) Intercultural Competence Development among University Students from a Self-Regulated Learning Perspective. *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 225, no 1, pp. 85–94. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000282>
83. Syahrial S., Asrial A., Kurniawan D.A., Nugroho P., Septiasari R., Pratama R.A., Perdana R. (2019) Increased Behavior of Students' Attitudes to Cultural Values Using the Inquiry Learning Model Assisted by Ethnoconstructivism. *Journal of Educational Science and Technology (EST)*, vol. 5, no 2, pp. 166–175. <https://doi.org/10.26858/est.v5i2.9670>
84. Tahaneh Y., Hana D. (2013) Jordanian Undergraduates Motivations and Attitudes towards Learning English in EFL Context. *International Review of Social Sciences and Humanities*, vol. 4, no 2, pp. 159–180.
85. Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. (1993) Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no 3, pp. 495–511. <https://doi.org/10.1017/s0140525x0003123x>
86. Tran T.Q., Seepho S. (2022) Intercultural Language Education: Supportive Factors and Constraints on EFL Learners' Intercultural Communicative Competence Development. *Suranaree Journal of Social Science*, vol. 11, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.55766/vgwwq2509>
87. Uyar A. (2023) Exploring the Students' Attitudes towards e-Learning at Territory Level: A Focus on Türkiye. *International Journal of Curriculum and Instruction*, vol. 15, no 2, pp. 1327–1353.
88. Ward C., Okura Y., Kennedy A., Kojima T. (1998) The U-Curve on Trial: A Longitudinal Study of Psychological and Sociocultural Adjustment during Cross-Cultural Transition. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 22, no 3, pp. 277–291. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(98\)00008-x](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(98)00008-x)
89. Wilson J., Ward C., Fischer R. (2013) Beyond Culture Learning Theory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 44, no 6, pp. 900–927. <https://doi.org/10.1177/0022022113492889>
90. Xu X., Chen X. (2017) Unlocking Expatriates' Job Creativity: The Role of Cultural Learning, and Metacognitive and Motivational Cultural Intelligence. *Management and Organization Review*, vol. 13, no 4, pp. 767–794. <https://doi.org/10.1017/mor.2017.50>
91. Yamazaki Y., Kayes D.C. (2004) An Experiential Approach to Cross-Cultural Learning: A Review and Integration of Competencies for Successful Expa-

triate Adaptation. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, no 4, pp. 362–379. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.15112543>

92. Zhu Y., Bargiela-Chiappini F. (2013) Balancing Emic and Etic: Situated Learning and Ethnography of Communication in Cross-Cultural Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 12, no 3, pp. 380–395. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0221>

93. Zhu Y., Okimoto T.G., Roan A., Xu H. (2017) Developing Management Student Cultural Fluency for the Real World. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 353–373. <https://doi.org/10.1108/et-03-2016-0059>

References

Abirin S.G. (2023) Students' Learning Attitudes toward Home-Based Education Amidst the COVID-19 Pandemic. *Russian Law Journal*, vol. 11, no 3, pp. 1002–1009. <https://doi.org/10.52783/rlj.v11i3.1389>

Ang S., van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A. (2007) Cultural Intelligence Scale (CQS). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t24375-000>

Ari L.L., Laron D. (2013) Intercultural Learning in Graduate Studies at an Israeli College of Education: Attitudes toward Multiculturalism among Jewish and Arab Students. *Higher Education*, vol. 68, no 2, pp. 243–262. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9706-9>

Barrett M. (2012) Intercultural Competence. *EWC Statement Series*. Oslo: The European Wergeland Centre, pp. 23–27. Available at: <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/EWC-Statement-Series-2012.pdf> (accessed 11 September 2023).

Bazron B., Osher D., Fleischman S. (2005) Creating Culturally Responsive Schools. *American Educator*, vol. 11, no 1, pp. 83–84.

Belovol E.V., Shkvarilo K.A., Khvorova E.M. (2012) Adaptatsiya oprosnika "Shkala kul'turnogo intellekta" K. Earley i S. Anga na russkoyazychnoy vyborke [Russian-Language Verification of P.C. Earley and S. Ang's "Cultural Intelligence Scale"]. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no 4, pp. 5–14.

Bennett J.M., Salonen R. (2007) Intercultural Communication and the New American Campus. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 39, no 2, pp. 46–50. <https://doi.org/10.3200/chng.39.2.46-c4>

Binkley E.E., Minor A.J. (2020) Constructivist Pedagogy to Promote Cultural Learning in Counselor Education. *Journal of Creativity in Mental Health*, vol. 16, no 3, pp. 348–359. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1763222>

Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (1999) Self-Regulation: An Introductory Overview. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, M. Zeidner, P.R. Pintrich), San Diego, CA: Academic Press, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50030-5>

Brown M.B., Aoshima M., Bolen L.M., Chia R., Kohyama T. (2007) Cross-Cultural Learning Approaches in Students from the USA, Japan and Taiwan. *School Psychology International*, vol. 28, no 5, pp. 592–604. <https://doi.org/10.1177/0143034307085660>

Bultseva M.A. (2020) *Mezhkul'turnye kontakty i cross-kul'turnaya kompetentnost' kak factory kreativnosti rossijskikh studentov* [Intercultural Contacts and Cross-Cultural Competence as Factors of Creativity among Russian Students] (PhD Thesis). Moscow: HSE. Available at: <https://www.hse.ru/data/xf/475/666/1573/1%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf> (accessed 20 September 2023).

Buschenhofen P. (1998) English Language Attitudes of Final-Year High School and First-Year University Students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, vol. 8, pp. 93–116. Available at: <http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/rep2.htm> (accessed 11 September 2023).

- Chan E.A., Lai T., Wong A., Ho S., Chan B., Stenberg M., Carlson E. (2017) Nursing Students' Intercultural Learning via Internationalization at Home: A Qualitative Descriptive Study. *Nurse Education Today*, vol. 52, May, pp. 34–39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.02.003>
- Chen J.R., Ju T.L. (2005) Continuing Professional Development: A Cross-Cultural Learning Approach. *International Journal of Innovation and Learning*, vol. 2, no 3, pp. 283–302. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2005.006371>
- Cheung B.Y., Chudek M., Heine S.J. (2010) Evidence for a Sensitive Period for Acculturation. *Psychological Science*, vol. 22, no 2, pp. 147–152. <https://doi.org/10.1177/0956797610394661>
- Chinnappan M., McKenzie B., Fitzsimmons P. (2013) Pre-Service Teachers' Attitudes towards Overseas Professional Experience: Implications for Professional Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, no 12, pp. 36–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.5>
- Chiu C., Cheng S.Y. (2007) Toward a Social Psychology of Culture and Globalization: Some Social Cognitive Consequences of Activating Two Cultures Simultaneously. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 1, no 1, pp. 84–100. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00017.x>
- Chwialkowska A. (2020) Maximizing Cross-Cultural Learning from Exchange Study Abroad Programs: Transformative Learning Theory. *Journal of Studies in International Education*, vol. 24, no 5, pp. 535–554. <https://doi.org/10.1177/1028315320906163>
- Constantin E.C., Cohen-Vida M.I., Popescu A.V. (2015) Developing Cultural Awareness. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, June, pp. 696–699. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.228>
- Cranton P. (2023) Transformative Learning Theory as an Integrated Perspective. *Understanding and Promoting Transformative Learning*, New York, NY: Routledge, pp. 30–45. <https://doi.org/10.4324/9781003448433-3>
- Crisp R.J., Turner R.N. (2011) Cognitive Adaptation to the Experience of Social and Cultural Diversity. *Psychological Bulletin*, vol. 137, no 2, pp. 242–266. <https://doi.org/10.1037/a0021840>
- Czaika M., de Haas H. (2014) The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory? *International Migration Review*, vol. 48, no 2, pp. 283–323. <https://doi.org/10.1111/imre.12095>
- Dai K., Garcia J. (2019) Intercultural Learning in Transnational Articulation Programs. *Journal of International Students*, vol. 9, no 2, pp. 362–383. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.677>
- DeRobertis E.M., Bland A.M. (2020) From Personal Threat to Cross-Cultural Learning: An Eidetic Investigation. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 51, no 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1163/15691624-12341368>
- Donnellan M.B., Lucas R.E. (2008) Age Differences in the Big Five across the Life Span: Evidence from Two National Samples. *Psychology and Aging*, vol. 23, no 3, pp. 558–566. <https://doi.org/10.1037/a0012897>
- Dubrov D., Grigoryev D. (2019) Sovremennye issledovaniya mezhhruppovykh ideologiy: assimilyatsionizm, etnicheskiy dal'tonizm, mul'tikul'turalizm, poli-kul'turalizm [Current Studies on Intergroup Ideologies: Assimilationism, Color-blindness, Multiculturalism, Polyculturalism]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 1, pp. 143–155. <https://doi.org/10.31857/S086904990002755-2>
- Dyne van L., Ang S., Koh C. (2009) Cultural Intelligence: Measurement and Scale Development. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (ed. M.A. Moodian), Los Angeles: Sage, pp. 233–254. <https://doi.org/10.4135/9781452274942.n18>
- Fenech R., Bagueant P., Abdelwahed I. (2020) Cultural Learning in the Adjustment Process of Academic Expatriates. *Cogent Education*, vol. 7, no 1, Article no 1830924. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1830924>

- Gawronski B. (2007) Attitudes Can Be Measured! But What Is an Attitude? *Social Cognition*, vol. 25, no 5, pp. 573–581. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>
- Gondra A., Czerwionka L. (2018) Intercultural Knowledge Development during Short-Term Study Abroad in the Basque Country: A Cultural and Linguistic Minority Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 30, no 3, pp. 119–146. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v30i3.427>
- Gregersen-Hermans J. (2017) Intercultural Competence Development in Higher Education. *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (eds D.K. Deardorff, L.A. Arasaratnam-Smith), London: Routledge, pp. 67–82. <https://doi.org/10.4324/9781315529257-7>
- Griffiths K., Kopanidis F., Steel M. (2018) Investigating the Value of a Peer-to-Peer Mentoring Experience. *Australasian Marketing Journal*, vol. 26, no 2, pp. 92–98. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.006>
- Grigoryev D.S., Batkhina A.A., Dubrov D.I. (2018) Assimilyatsionizm, mul'tikul'turalizm, etnicheskiiy dal'tonizm i polikul'turalizm v rossijskom kontekste [Assimilationism, Multiculturalism, Colorblindness, and Polyculturalism in the Russian Context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 14, no 2, pp. 53–65. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206>
- Gudykunst W.B., Ting-Toomey S. (1988) Culture and Affective Communication. *American Behavioral Scientist*, vol. 31, no 3, pp. 384–400. <https://doi.org/10.1177/000276488031003009>
- Haddock G., Maio G.R. (2008) Attitudes: Content, Structure and Functions. *Introduction to Social Psychology: A European Perspective* (eds M. Hewstone, W. Stroebe, K. Jonas), Malden, MA; Oxford: BPS Blackwell, pp. 112–133. Available at: <https://www.blackwellpublishing.com/content/hewstonesocialpsychology/chapters/cpt6.pdf> (accessed 11 September 2023).
- Hair Jr. J.F., Hult G.T.M., Ringle C.M., Sarstedt M. (2021) *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles: Sage.
- Harper S.R., Hurtado S. (2007) Nine Themes in Campus Racial Climates and Implications for Institutional Transformation. *New Directions for Student Services*, no 120, pp. 7–24. <https://doi.org/10.1002/ss.254>
- Hong J.F., Snell R.S. (2008) Power Inequality in Cross-Cultural Learning: The Case of Japanese Transplants in China. *Asia Pacific Business Review*, vol. 14, no 2, pp. 253–273. <https://doi.org/10.1080/13602380701314750>
- Horn J.L. (1965) A Rationale and Test for the Number of Factors in Factor Analysis. *Psychometrika*, vol. 30, no 2, pp. 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Ippolito K. (2007) Promoting Intercultural Learning in a Multicultural University: Ideals and Realities. *Teaching in Higher Education*, vol. 12, no 5–6, pp. 749–763. <https://doi.org/10.1080/13562510701596356>
- Jarosiński M., Kozma M., Sekliuckiene J. (2021) Comparison of Explicit and Implicit Methods of Cross-Cultural Learning in an International Classroom. *Sustainability*, vol. 13, no 19, Article no 10641. <https://doi.org/10.3390/su131910641>
- Jin L., Cortazzi M. (2016) Practising Cultures of Learning in Internationalising Universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38, no 3, pp. 237–250. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1134548>
- Kara A. (2010) The Development of the Scale of Attitudes towards Learning. *Elektronik Journal of Social Sciences*, vol. 9, no 32, pp. 49–62.
- King P.M., Perez R.J., Shim W. (2013) How College Students Experience Intercultural Learning: Key Features and Approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 6, no 2, pp. 69–83. <https://doi.org/10.1037/a0033243>
- Klak T., Martin P. (2003) Do University-Sponsored International Cultural Events Help Students to Appreciate “Difference”? *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 27, no 4, pp. 445–465. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(03\)00033-6](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(03)00033-6)

- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, no 2, pp. 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2022) Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, vol. 1, no 1, pp. 7–44. <https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>
- Kulich S., Wang Y. (2015) Intercultural Communication in China. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Communication* (ed. J.M. Bennett), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 458–469. <https://doi.org/10.4135/9781483346267>
- Kurt M., Benzer S. (2020) An Investigation on the Effect of STEM Practices on Sixth Grade Students' Academic Achievement, Problem Solving Skills, and Attitudes towards STEM. *Journal of Science Learning*, vol. 3, no 2, pp. 79–88. <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i2.21419>
- Lam L.W. (2012) Impact of Competitiveness on Salespeople's Commitment and Performance. *Journal of Business Research*, vol. 65, no 9, pp. 1328–1334. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.026>
- Lane H.C. (2012) Intercultural Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (ed. N.M. Seel), New York, NY: Springer, pp. 1618–1620. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_242
- Leask B. (2009) Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, no 2, pp. 205–221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Lee A., Williams R.D., Shaw M.A., Jie Y. (2014) First-Year Students' Perspectives on Intercultural Learning. *Teaching in Higher Education*, vol. 19, no 5, pp. 543–554. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880687>
- Leung A.K., Chiu C. (2010) Multicultural Experience, Idea Receptiveness, and Creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 41, no 5–6, pp. 723–741. <https://doi.org/10.1177/0022022110361707>
- Lin X., Shen G.Q. (2019) How Formal and Informal Intercultural Contacts in Universities Influence Students' Cultural Intelligence? *Asia Pacific Education Review*, vol. 21, no 2, pp. 245–259. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09615-y>
- Lu J.G., Hafenbrack A.C., Eastwick P.W., Wang D.J., Maddux W.W., Galinsky A.D. (2017) “Going Out” of the Box: Close Intercultural Friendships and Romantic Relationships Spark Creativity, Workplace Innovation, and Entrepreneurship. *Journal of Applied Psychology*, vol. 102, no 7, pp. 1091–1108. <https://doi.org/10.1037/apl0000212>
- Maddux W.W., Lu J.G., Affinito S.J., Galinsky A.D. (2021) Multicultural Experiences: A Systematic Review and New Theoretical Framework. *Academy of Management Annals*, vol. 15, no 2, pp. 345–376. <https://doi.org/10.5465/annals.2019.0138>
- Mahoney S.L., Schamber J.F. (2004) Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education*, vol. 53, no 3, pp. 311–334. <https://doi.org/10.1353/jge.2005.0007>
- Maramba D.C., Museus S.D. (2013) Examining the Effects of Campus Climate, Ethnic Group Cohesion, and Cross-Cultural Interaction on Filipino American Students' Sense of Belonging in College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 14, no 4, pp. 495–522. <https://doi.org/10.2190/cs.14.4.d>
- Mašić A., Bećirović S. (2021) Attitudes towards Learning English as a Foreign Language. *JoLIE*, no 14, pp. 85–105. <https://doi.org/10.29302/jolie.2021.2.5>
- Matsumoto D. (2003) *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and Culture]. Saint Petersburg: Piter.
- Matusitz J. (2012) Relationship between Knowledge, Stereotyping, and Prejudice in Interethnic Communication. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, vol. 10, no 1, pp. 89–98. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2012.10.008>

- McKay J., O'Neill D., Petrakieva L. (2016) CAKES (Cultural Awareness and Knowledge Exchange Scheme): A Holistic and Inclusive Approach to Supporting International Students. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, no 2, pp. 276–288. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2016.1261092>
- Mezirow J. (2003) Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, vol. 1, no 1, pp. 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mitchell L., Paras A. (2018) When Difference Creates Dissonance: Understanding the 'Engine' of Intercultural Learning in Study Abroad. *Intercultural Education*, vol. 29, no 3, pp. 321–339. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1436361>
- Mya K.S., Zaw K.K., Mya K.M. (2021) Developing and Validating a Questionnaire to Assess an Individual's Perceived Risk of Four Major Non-Communicable Diseases in Myanmar. *PLOS One*, vol. 16, no 4, Article no e0234281. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234281>
- O'Brien B., Tuohy D., Fahy A., Markey K. (2019) Home Students' Experiences of Intercultural Learning: A Qualitative Descriptive Design. *Nurse Education Today*, vol. 74, December, pp. 25–30. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.12.005>
- Pence H.M., Macgillivray I.K. (2008) The Impact of an International Field Experience on Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 1, pp. 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Pintrich P.R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no 4, pp. 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rahman A.R., Jalaluddin I., Mohd Kasim Z., Darmi R. (2021) Attitudes towards Learning English among the Aliya Madrasah Students in Bangladesh. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, vol. 11, no 2, pp. 269–280. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.34121>
- Ramirez S. (2021) Cultural Exposure as a Creative Experiential Learning Intervention. *Journal of Creativity in Mental Health*, vol. 18, no 1, pp. 118–133. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1949420>
- Rapanta C., Trovão S. (2021) Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. *Dialogue for Intercultural Understanding. Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (eds F. Maine, M. Vrikki), Cham: Springer Nature, pp. 9–26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2
- Rosenthal L., Levy S.R. (2012) The Relation between Polyculturalism and Intergroup Attitudes among Racially and Ethnically Diverse Adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0026490>
- Rosenthal L., Levy S.R. (2010) The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, no 1, pp. 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Santoro N., Major J. (2012) Learning to Be a Culturally Responsive Teacher through International Study Trips: Transformation or Tourism? *Teaching Education*, vol. 23, no 3, pp. 309–322. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.685068>
- Şen H. (2013) The Attitudes of University Students towards Learning. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, July, pp. 947–953. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.177>
- Shao Y., Crook C. (2015) The Potential of a Mobile Group Blog to Support Cultural Learning among Overseas Students. *Journal of Studies in International Education*, vol. 19, no 5, pp. 399–422. <https://doi.org/10.1177/1028315315574101>
- Sizoo S., Serrie H. (2004) Developing Cross-Cultural Skills of International Business Students: An Experiment. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 31, no 2, pp. 160–166.

- Spitzberg B.H., Changnon G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ed D.K. Deardorff), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 2–52. <https://doi.org/10.1177/0021886308314460>
- Stern H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford: Oxford University.
- Stevens F.G., Plaut V.C., Sanchez-Burks J. (2008) Unlocking the Benefits of Diversity: All-Inclusive Multiculturalism and Positive Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 44, no 1, pp. 116–133. <http://dx.doi.org/10.1177/0021886308314460>
- Strohmeier D., Gradinger P., Wagner P. (2017) Intercultural Competence Development among University Students from a Self-Regulated Learning Perspective. *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 225, no 1, pp. 85–94. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000282>
- Syahrial S., Asrial A., Kurniawan D.A., Nugroho P., Septiasari R., Pratama R.A., Perdana R. (2019) Increased Behavior of Students' Attitudes to Cultural Values Using the Inquiry Learning Model Assisted by Ethnoconstructivism. *Journal of Educational Science and Technology (EST)*, vol. 5, no 2, pp. 166–175. <https://doi.org/10.26858/est.v5i2.9670>
- Tahaneh Y., Hana D. (2013) Jordanian Undergraduates Motivations and Attitudes towards Learning English in EFL Context. *International Review of Social Sciences and Humanities*, vol. 4, no 2, pp. 159–180.
- Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. (1993) Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no 3, pp. 495–511. <https://doi.org/10.1017/s0140525x0003123x>
- Tran T.Q., Seepho S. (2022) Intercultural Language Education: Supportive Factors and Constraints on EFL Learners' Intercultural Communicative Competence Development. *Suranaree Journal of Social Science*, vol. 11, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.55766/vgwwq2509>
- Uyar A. (2023) Exploring the Students' Attitudes towards e-Learning at Territory Level: A Focus on Türkiye. *International Journal of Curriculum and Instruction*, vol. 15, no 2, pp. 1327–1353.
- Ward C., Okura Y., Kennedy A., Kojima T. (1998) The U-Curve on Trial: A Longitudinal Study of Psychological and Sociocultural Adjustment during Cross-Cultural Transition. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 22, no 3, pp. 277–291. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(98\)00008-x](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(98)00008-x)
- Wilson J., Ward C., Fischer R. (2013) Beyond Culture Learning Theory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 44, no 6, pp. 900–927. <https://doi.org/10.1177/0022022113492889>
- Xu X., Chen X. (2017) Unlocking Expatriates' Job Creativity: The Role of Cultural Learning, and Metacognitive and Motivational Cultural Intelligence. *Management and Organization Review*, vol. 13, no 4, pp. 767–794. <https://doi.org/10.1017/mor.2017.50>
- Yamazaki Y., Kayes D.C. (2004) An Experiential Approach to Cross-Cultural Learning: A Review and Integration of Competencies for Successful Expatriate Adaptation. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, no 4, pp. 362–379. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.15112543>
- Zhu Y., Bargiela-Chiappini F. (2013) Balancing Emic and Etic: Situated Learning and Ethnography of Communication in Cross-Cultural Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 12, no 3, pp. 380–395. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0221>
- Zhu Y., Okimoto T.G., Roan A., Xu H. (2017) Developing Management Student Cultural Fluency for the Real World. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 353–373. <https://doi.org/10.1108/et-03-2016-0059>