



ISSN 1994-5639

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
*Образование*  
и Наука

*Education*  
*and* SCIENCE  
SCHOLARLY JOURNAL



Том 24 № 3.2022  
Vol. 24 № 3.2022

DOI: 10.17853/1994-5639

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Том 24, № 3. 2022

Vol. 24, № 3. 2022

Март

March

16+

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

---

---

Журнал основан в 1999 г.

Journal was founded in 1999

Учредитель:

Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical  
University

Журнал ориентирован на научное  
обсуждение актуальных проблем  
в сфере образования

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

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

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

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

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

---

**Образование и наука**

*Научный журнал*

**Том 24, № 3. 2022**

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

Главный редактор – чл.-корр.  
Российской академии образования  
**Э. Ф. Зеер**

Ответственный секретарь редакции –  
**Н. Н. Давыдова**

Научный редактор – **В. А. Федоров**

Редактор – **А. В. Ерофеева**

Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **А. С. Худяков**

**Адрес редакции:**

620075, Россия, Екатеринбург,  
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

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

Подписано в печать 12.03.2022

Формат 70x108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»  
При цитировании ссылка на журнал  
«**Образование и наука**» обязательна.

Материалы журнала доступны по  
лицензии Creative Commons «Attribution»  
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная  
(CC BY 4.0)

© РГППУ

**The Education and Science Journal**

*Scholarly journal*

**Vol. 24, № 3. 2022**

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

Editor-in-Chief – Corresponding Member  
of the Russian Academy of Education

**Evald F. Zeer**

Executive Editor – **Natalia N. Davydova**

Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**

Editor – **Anna V. Erofeeva**

Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Alexander S. Khudyakov**

**Editorial Office:**

85a, Lunacharskogo str., Ekaterinburg,  
620075, Russia

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

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

Signed for press on 12.03.2022

Format 70x108/16

Circulation: 100 copies

Printed by Publishing House RARITET  
When citing, references to The Education  
and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education  
and Science Journal” are available under  
Creative Commons «Attribution» 4.0 license  
(CC BY 4.0)

© RSVPU

---

---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Эвальд Фридрихович ЗЕЕР** – главный редактор, чл.-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [Kafedrappr@mail.ru](mailto:Kafedrappr@mail.ru);

**Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ** – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Нур-Султан, Казахстан. E-mail: [abdyrov@rambler.ru](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Панайотис АНГЕЛИДЕС** – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.p@unic.ac.cy);

**Наталья Леонидовна АНТОНОВА** – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [n.l.antonova@urfu.ru](mailto:n.l.antonova@urfu.ru);

**Александр Григорьевич АСМОЛОВ** – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Москва, Россия. E-mail: [asmolov.a@firo.ru](mailto:asmolov.a@firo.ru);

**Надежда Александровна АСТАШОВА** – д-р пед. наук, проф., Брянский государственный университет, Брянск, Россия. E-mail: [nadezda.astashova@yandex.ru](mailto:nadezda.astashova@yandex.ru);

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

**Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ** – д-р пед. наук, проф., Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан. E-mail: [uzokboy@mail.ru](mailto:uzokboy@mail.ru);

**Владислав Львович БЕНИН** – д-р пед. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия. E-mail: [sajan80@mail.ru](mailto:sajan80@mail.ru);

**Энтони ВИКЕРС** – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: [vicka@essex.ac.uk](mailto:vicka@essex.ac.uk);

**Бронислав Александрович ВЯТКИН** – чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия. E-mail: [bronislav.vyatkin@gmail.com](mailto:bronislav.vyatkin@gmail.com);

**Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ** – д-р физ.-мат. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [vlgap@mail.ru](mailto:vlgap@mail.ru);

**Соня ГУМАРЕС** – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио-Гранде-де-Сол, Рио-Гранде-де-Сол, Бразилия. E-mail: [sonia.guimaraes121@gmail.com](mailto:sonia.guimaraes121@gmail.com);

**Мариэ ДЕНН** – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: [maryse.dennes@u-bordeaux3.fr](mailto:maryse.dennes@u-bordeaux3.fr);

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

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

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

---

**Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА** – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: [a.fagalovna@mail.ru](mailto:a.fagalovna@mail.ru);

**Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА** – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: [izaharova@ef.ru](mailto:izaharova@ef.ru);

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

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

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

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

**Кэрол КОУСТАЙ** – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс, Лондон, Мидлсекс, Великобритания. E-mail: [c.costley@mdx.ac.uk](mailto:c.costley@mdx.ac.uk);

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

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

**Саймон МАКГРАФ** – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: [simon.mcgrath@nottingham.ac.uk](mailto:simon.mcgrath@nottingham.ac.uk);

**Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО** – д-р психол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [dhona@mail.ru](mailto:dhona@mail.ru);

**Николай Николаевич НЕЧАЕВ** – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет, Москва, Россия. E-mail: [nnechaev@gmail.com](mailto:nnechaev@gmail.com);

**Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА** – д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия. E-mail: [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru);

**Василий Петрович ПНАСЮК** – д-р пед. наук, проф., проректор по научно-методической работе, Вологодский институт развития образования, Вологда, Россия. E-mail: [panasyukvprqm@mail.ru](mailto:panasyukvprqm@mail.ru);

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

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

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

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

---

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

**Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА** – д-р пед. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;

**Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ** – д-р пед. наук, проф., научный редактор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *fedorov1950@gmail.com*;

**Евгений Карлович ХЕННЕР** – чл.-кор. Российской академии образования, д-р физ.-мат. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия. E-mail: *ehenner@psu.ru*;

**Мурат Аширович ЧОШАНОВ** – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль-Пасо, Техас, США. E-mail: *mouratt@utep.edu*;

**Юрий Александрович ШИХОВ** – д-р пед. наук, проф., Ижевский государственный технический университет, Ижевск, Россия. E-mail: *profped@mail.ru*

---

---

## EDITORIAL BOARD

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

**Aitzhan M. ABDYROV** – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Education), Professor, Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan. E-mail: [abdyrov@rambler.ru](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Panayiotis ANGELIDES** – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.p@unic.ac.cy);

**Natalia L. ANTONOVA** – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: [n.l.antonova@urfu.ru](mailto:n.l.antonova@urfu.ru);

**Alexandr G. ASMOLOV** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: [asmolov.a@firo.ru](mailto:asmolov.a@firo.ru);

**Nadezhda A. ASTASHOVA** – Dr. Sci. (Education), Professor, Bryansk State Academician I. G. Petrovski University, Bryansk, Russia. E-mail: [nadezhda.astashova@yandex.ru](mailto:nadezhda.astashova@yandex.ru);

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

**Uzokboy S. BEGIMKULOV** – Dr. Sci. (Education), Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: [uzokboy@mail.ru](mailto:uzokboy@mail.ru);

**Vladislav L. BENIN** – Dr. Sci. (Education), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia. E-mail: [sajan80@mail.ru](mailto:sajan80@mail.ru); [benin@lenta.ru](mailto:benin@lenta.ru);

**Murat A. CHOSHANOV** – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Texas at El Paso, Texas, USA. E-mail: [mouratt@utep.edu](mailto:mouratt@utep.edu);

**Robin P. CLARK** – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), Professor, Aston University, Birmingham, UK. E-mail: [r.p.clark@aston.ac.uk](mailto:r.p.clark@aston.ac.uk);

**Carol COSTLEY** – PhD, Professor, Middlesex University, London, UK. E-mail: [c.costley@mdx.ac.uk](mailto:c.costley@mdx.ac.uk);

**Marize DENN** – Dr. Sci., Professor, University of Bordeaux, Pessac, France. E-mail: [maryse.dennes@u-bordeaux3.fr](mailto:maryse.dennes@u-bordeaux3.fr);

**Leonid Ya. DORFMAN** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia. E-mail: [dorfman07@yandex.ru](mailto:dorfman07@yandex.ru);

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Vasilij P. PANASYUK** – Dr. Sci. (Education), Professor, Vice-Rector for Academic and Methodological Affairs, Vologda Institute of Education Development, Vologda, Russia. E-mail: [panasykvpqm@mail.ru](mailto:panasykvpqm@mail.ru);

**Maria V. PEVNAYA** – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: [m.v.pevnaya@urfu.ru](mailto:m.v.pevnaya@urfu.ru);

**Tatiana V. POTEKINA** – Dr. Sci. (Education), Professor, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia. E-mail: [potemkinatv@mail.ru](mailto:potemkinatv@mail.ru);

**Evgeny V. ROMANOV** – Dr. Sci. (Education), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. E-mail: [evgenij.romanov.1966@mail.ru](mailto:evgenij.romanov.1966@mail.ru);

**Yurij A. SHIKHOV** – Dr. Sci. (Education), Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia. E-mail: [profped@mail.ru](mailto:profped@mail.ru);

**Elena L. SOLDATOVA** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: [elena.l.soldatova@gmail.com](mailto:elena.l.soldatova@gmail.com);

**Elvira E. SYMANYUK** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: [apy.fmpk@rambler.ru](mailto:apy.fmpk@rambler.ru);

**Nataliya V. TRETYAKOVA** – Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: [tretjakovnat@mail.ru](mailto:tretjakovnat@mail.ru);

**Anthony J. VICKERS** – PhD (Physics), Professor, University of Essex, Colchester, UK. E-mail: [vicka@essex.ac.uk](mailto:vicka@essex.ac.uk);

**Bronislav A. VYATKIN** – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia. E-mail: [bronislav.vyatkin@gmail.com](mailto:bronislav.vyatkin@gmail.com);

---

**Irina G. ZAKHAROVA** – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *izaharova@ef.ru*;

**Alfa F. ZAKIROVA** – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *a.fagalovna@mail.ru*;

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

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>	<b>11</b>
<b>Сахарчук Е. С., Баграмян Э. Р., Киселева И. А., Сахарчук А. А.</b> Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика .....	11
<b>Obeidat L. M., Momani H. I., Ammari T. T., Rababah M. A.</b> Athletic identity and its relationship to moral values among physical education university students .....	41
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>78</b>
<b>Павловский А. И.</b> Философия в системе массового образования: преподавание как миметическая практика .....	78
<b>Surjanti J., Prakoso A. F., Kurniawan R. Y., Sakti N. C., Nurlaili E. I.</b> Development of high order thinking skills in Indonesian teachers .....	104
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>126</b>
<b>Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века:</b> Анализ эмпирических исследований проблемы .....	126
<b>Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А.</b> Взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза .....	158
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>184</b>
<b>Пинчук А. Н., Каропова С. Г., Тихомиров Д. А.</b> Транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе: востребованность, ожидания, риски .....	184

---

---

# CONTENTS

<b>VOCATIONAL EDUCATION .....</b>	<b>11</b>
<b>Sakharchuk E. S., Bagramyan E. R., Kiseleva I. A., Sakharchuk A. L.</b> Social focus of the educational activity of the university: Declaration of goals and practice .....	11
<b>Obeidat L. M., Momani H. I., Ammari T. T., Rababah M. A.</b> Athletic identity and its relationship to moral values among physical education university students .....	41
<b>GENERAL EDUCATION .....</b>	<b>78</b>
<b>Pavlovskij A. I.</b> Philosophy in mass education system: Teaching as a mimetic practice .....	78
<b>Surjanti J., Prakoso A. F., Kurniawan R. Y., Sakti N. C., Nurlaili E. I.</b> Development of high order thinking skills in Indonesian teachers .....	104
<b>PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION .....</b>	<b>126</b>
<b>Volkova E. N.</b> Personal characteristics of a 21st-century teacher: An analysis of empirical studies of the problem.....	126
<b>Koryagina I. I., Maralov V. G., Sitarov V. A.</b> The relationship of security needs with irrational beliefs among medical students.....	158
<b>SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION .....</b>	<b>184</b>
<b>Pinchuk A. N., Karepova S. G., Tikhomirov D. A.</b> Transprofessional education in the student discourse: Demand, expectations, risks.....	184

---

---

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.18

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40

## СОЦИАЛЬНЫЙ ФОКУС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ: ДЕКЛАРАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ПРАКТИКА

**Е. С. Сахарчук**

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,  
Москва, Россия.  
E-mail: 1515303@mail.ru*

**Э. Р. Баграмян**

*Российская академия образования, Москва, Россия.  
E-mail: er.bagramyan60@gmail.com*

**И. А. Киселева**

*Московский государственный областной университет, Москва, Россия.  
E-mail: 79099227849@yandex.ru*

**А. Л. Сахарчук**

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
Москва, Россия.  
E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* В связи с участвовавшими в последнее время в мире деструктивными проявлениями в молодежной среде, обусловленными в существенной степени глобальным ценностно-мировоззренческим кризисом, состоящим в несоответствии идеалов, ценностей, убеждений, знаний задачам преодоления нестабильности современной цивилизации, назрела необходимость актуализации вопросов воспитания, имеющих социальный фокус, таких как развитие человеческого в человеке, преодоление разобщенности (эгоизма, индивидуализма), развитие социальной ответственности и др. В этой связи особую актуальность приобретают как системные исследования характеристик социокультурной идентичности обучающихся, так и изучение факторов социокультурной среды вузов, оказывающих влияние на преодоление негативных последствий индивидуализма и разобщенности в университетской среде. Акцент на социальный фокус воспитания подразумевает формирование ценностной общности в университетской среде, при этом определяющими становятся характеристики социокультурной идентичности субъектов воспитательной деятельности и учет результатов исследования на практике.

*Целью* исследования является выявление условий внеучебной воспитательной деятельности, способствующих формированию ценностной общности в университетской среде на основе общих духовно-нравственных представлений. Конкретные задачи исследования связаны с выявлением доминирующих в системе современного российского высшего образования концептуальных подходов к реализации воспитательной деятельности с ориентацией на востребованный обществом социальный фокус; определение дифференцированного состава субъектов воспитательной деятельности как одного из факторов, обуславливающих культурную идентификацию обучающихся и развитие общностей в социокультурной среде вуза; установление релевантности диагностического инструментария, позволяющего отслеживать результаты развития у студентов позитивных социальных качеств; раскрытие соотношения общей направленности воспитательной деятельности вузов во внеучебное время с социальным и личностным фокусом.

*Методология, методы и методики.* В процессе исследования проведен качественный и количественный контент-анализ программ воспитательной работы 12 вузов (многопрофильных, гуманитарных и технических) из разных регионов РФ. В основу исследования легла методика среднего подхода в педагогике и представления о событийном механизме воспитания. Интерпретации социального фокуса мировоззренческих ориентиров студентов основываются на положениях теории базовых личностных ценностей.

*Результаты.* Выявлены условия внеучебной воспитательной деятельности, способствующие формированию ценностной общности в университетской среде: целеполагание внеучебной деятельности, имеющее преимущественно социальный фокус; соответствие содержания воспитательной деятельности задачам преодоления индивидуализма и разобщенности; учет дифференцированного состава субъектов воспитательной деятельности. Поставлена научная проблема разработки диагностического аппарата, позволяющего вузам отслеживать процесс и результаты воспитательной работы, направленной на развитие общественных ценностей.

*Научная новизна.* Внесено предложение о необходимости учета дифференцированной совокупности субъектов воспитательной деятельности при формировании содержания воспитания с фокусом на приоритет общественных интересов.

*Практическая значимость.* Представленные в исследовании выводы о необходимости учета нравственно-мировоззренческих позиций субъектов воспитательной деятельности с целью достижения результатов в развитии качеств социального фокуса университетской среды может представлять интерес для разработчиков и организаторов воспитательной деятельности в университетах.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, социальный фокус воспитания, субъекты воспитания, социокультурная среда университета.

**Благодарности.** Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 21-011-44224 «Факторы формирования социокультурной идентичности студентов в условиях поликонфессиональности: теологический и психолого-педагогический подходы». Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

**Для цитирования:** Сахарчук Е. С., Баграмян Э. Р., Киселева И. А., Сахарчук А. Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40

## SOCIAL FOCUS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE UNIVERSITY: DECLARATION OF PURPOSES AND PRACTICE

**E. S. Sakharchuk**

*Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia.  
E-mail: 1515303@mail.ru*

**E. R. Bagramyan**

*Russian Academy of Education, Moscow, Russia.  
E-mail: er.bagramyan60@gmail.com*

**I. A. Kiseleva**

*Moscow State Regional University, Moscow, Russia.  
E-mail: 79099227849@yandex.ru*

**A. L. Sakharchuk**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.  
E-mail: sakharchukann@gmail.com*

**Abstract.** *Introduction.* These days, destructive manifestations among young people can be observed, and the main reason for it may be the global value and worldview crisis. It consists in the discrepancy of ideals, values, beliefs, knowledge to the tasks of overcoming the instability of modern civilisation. Due to this, there is a need to update the educational questions, which have a so-called “social focus”. Among these are: developing the “human” in a person, overcoming disunity (e.g. egoism, individualism), developing social responsibility, etc. In this regard, two factors are of an urgent nature: firstly, systematic studies of the students’ socio-cultural identity, and, secondly, the study of the university socio-cultural environment, which influences overcoming the negative consequences of individualism and disunity in the university environment. The focus on the social side of education presupposes the formation of value community in the university environment, while the characteristics of the socio-cultural identity of the members in educational activity and the consideration of research results in practice become decisive.

*Aim.* The aim of the present research work was to identify the conditions of extra-curricular educational activities. These conditions contribute to the formation of a value community in the university environment based on common spiritual and moral ideas. The specific objectives of the research are related to the following aspects: identification of the dominant conceptual approaches to the implementation of educational activities in the system of modern Russian higher education (with a focus on the social focus demanded by society); determination of the differentiated composition of the subjects of educational activity as one of the factors, which determine the cultural identification of students and the development of communities in the socio-cultural environment; establishment of the relevance of diagnostic tools which allow students to track the development of positive social qualities; the disclosure of the general orientation of educational activities in extra-curricular time with social and personal focus.

*Methodology, methods and techniques.* In the course of the research, a qualitative and quantitative content analysis of educational work programmes in 12 universities (multi-profile, humanities and technical) from different regions of the Russian Federation was carried out.

The research is based on the environmental approach in education. The research is based on the methodology of the environmental approach in pedagogy and the idea of the event-based mechanism of education. The interpretations of the social focus of students' world outlook orientations are based on the theory of basic personal values.

*Results.* The conditions of extra-curricular educational activity are revealed: goal-setting of extra-curricular activities, which has a predominantly social focus; correspondence of the content of educational activities to the tasks of overcoming individualism and disunity; consideration of the differentiated composition of the subjects of educational activity. The authors posed the scientific problem for a diagnostic apparatus that allows universities to track the process and results of educational work aimed at the development of social values.

*Scientific novelty.* The authors have made a proposal on the need to take into account the differentiated set of members of educational activity with a focus on public interests in priority.

*Practical significance.* The conclusions, which justify the need to consider the moral and ideological positions in order to achieve results in the development of the socially focused qualities, may be of interest to specialists involved in designing and organising educational activities in universities.

**Keywords:** educational activity, social focus of education, educational process members, university socio-cultural environment.

**Acknowledgements.** The article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 21-011-44224 "Factors of the Formation of Socio-Cultural Identity of Students in Conditions of Polyconfessionalism: Theological and Psychological-Pedagogical Approaches". The authors are grateful to the reviewers for their expert opinion and constructive approach.

**For citation:** Sakharchuk E. S., Bagramyan E. R., Kiseleva I. A., Sakharchuk A. L. Social focus of the educational activity of the university: Declaration of goals and practice. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 11-40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40

## Введение

Современная действительность характеризуется глобальным ценностным кризисом мирозерцания подрастающего поколения: в его сознании происходит разрыв с идеалами традиционной культуры, в основе которой лежит идея социальной ответственности. В ответ на запрос, связанный с разработкой путей преодоления общественной нестабильности современной цивилизации, назрела необходимость актуализации имеющих социальный фокус вопросов воспитания; в последнее время одной из самых насущных задач педагогики стал пересмотр подходов к целеполаганию, формам и методам воспитательной деятельности.

Понимание важности духовно-нравственного воспитания для сплочения общества, которое, по точному выражению Ф. М. Достоевского, «созда-

ется... началами нравственными» [1, с. 184], обусловило в России в последние годы ренессанс идей православной-антропологической педагогики [2] наряду с ростом интереса к возрождению принципов прикладной антропологии, нашедших отражение в педагогическом наследии А. С. Макаренко [3, с. 14]. Поиск новых (или возвращение старых) концептуальных оснований воспитательной деятельности обуславливает необходимость глубокого изучения особенностей социокультурной идентификации современных студентов и совокупности влияющих на нее факторов, в первую очередь связанных с социокультурной средой вуза. Вместе с тем очевидно, что процесс становления и развития ценностных ориентаций студентов бесперспективен без их личной активной позиции и мотивации к принятию декларируемых коллективных ценностей. В связи с этим особое значение приобретает изучение факторов социокультурной университетской среды, которые могли бы повлиять на процесс преодоления современными студентами индивидуалистического сознания.

**Целью исследования** является выявление условий внеучебной деятельности, способствующих формированию ценностной общности в университетской среде на основе общих идеалов субъектов воспитания.

**Основными задачами исследования** выступают:

1) выявление доминирующих в системе современного российского высшего образования концептуальных подходов к реализации воспитательной деятельности с ориентацией на востребованный обществом социальный фокус;

2) определение дифференцированного состава субъектов воспитательной деятельности как одного из факторов, обуславливающих культурную идентификацию обучающихся и развитие общностей в социокультурной среде вуза;

3) установление релевантности диагностического инструментария, позволяющего отслеживать результаты развития у студентов позитивных социальных качеств; раскрытие соотношения общей направленности воспитательной деятельности вузов во внеучебное время с социальным и личностным фокусом.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что развитие социальных ценностей и формирование ценностных общностей в вузовской среде возможны лишь при соблюдении следующих условий:

1) соответствие содержания воспитательной деятельности задачам преодоления индивидуализма и разобщенности студентов;

2) учет дифференцированного состава субъектов воспитательной деятельности как фактора, обуславливающего культурную идентификацию обучающихся и развитие общностей в социокультурной среде вуза;

3) диагностика социокультурной идентичности субъектов воспитательной деятельности в процессе и по итогам реализации социально ориентированной воспитательной программы.

**Ограничения исследования.** Эмпирическая часть исследования ограничена семью федеральными округами РФ, для системы высшего образования которых характерно большое разнообразие направлений подготовки; включенные в исследование вузы характеризует высокий уровень открытости целей, форм и методов воспитательной деятельности, что обеспечило возможность комплексного изучения характерных проблем и закономерностей. Важным ограничением является также предмет анализа – содержание рабочих программ воспитания, однако именно воспитательные программы, содержащие концептуальные подходы к организации и реализации воспитательной деятельности, наиболее явным образом обнаруживают имеющиеся разрывы между декларацией общественных целей и реальной практикой, характеризующейся углублением проблемы разобщенности в вузовской среде.

## Обзор литературы

В исследованиях последних лет проблематика, связанная с социокультурными аспектами деятельности и формированием ценностных общностей в университетской среде, представлена в трех основных направлениях.

**Первое обусловлено социокультурной ролью университетов во внешней среде,** что, по мнению L. Compagnuccia и F. Spigarelli, является «третьей миссией» университетов и их социальной ответственностью как производителей знаний и человеческого капитала, ролью в устойчивом региональном развитии [4]. В научном исследовании R.-D. Postlep, L. Blume, M. Hülz анализируются такие основные социокультурные эффекты деятельности вузов в регионе, как укоренение в практике экономической деятельности и повседневности принципов устойчивого развития – сохранения окружающей среды и ресурсов без ущерба для возможности их использования будущими поколениями, применение творческого подхода к проектированию объектов внешнего мира в целях создания новой, более совершенной реальности и др. [5, p. 40]; А. Р. Klemeshev., Е. V. Kudryashova и S. E. Sorokin выделили в своем исследовании подходы разных групп стейкхолдеров к реализации социокультурной роли университетов в регионе [6].

Под стейкхолдерами в работе понимаются ключевые субъекты, заинтересованные в университетской деятельности и ее продуктах и представляющие как внутреннюю, так и внешнюю среду университетов. Каждая из групп стейкхолдеров (государство, органы власти региона, местные власти,

работодатели, другие образовательные организации, общественные организации, средства массовой информации, местное сообщество, обучающиеся, работники, выпускники, бывшие сотрудники (ветераны)) характеризуется, по мнению авторов, ресурсами, которые она может предоставить в целях реализации «третьей миссии университета» и в которых она заинтересована. Ресурсы в исследовании понимаются в материально-прагматическом смысле: в частности, в отношении обучающихся к ним отнесены образовательные услуги, услуги проживания в общежитии и пр.; в отношении местного сообщества – востребованные местным населением образовательные услуги, а в отношении государства – выполнение государственного задания, создание знаний и социализация молодежи. Общественная потребность в ресурсе социокультурной направленности (распространение идеала социальной ответственности, преодоление эгоизма, приоритет общественной пользы и др.) в структуре сетевого взаимодействия стейкхолдеров авторами не рассматривается [6].

Важное заключение сделала Dr. S. Reichert, охарактеризовавшая особенности такого компонента социокультурной среды университета, как индивидуальные личностные характеристики субъектов образовательной деятельности; студенты университетов, по мнению автора, беспристрастны, нацелены на долгосрочные перспективы, движимы исследовательским любопытством; для них не характерны коммерческие и краткосрочные цели [7]. Согласимся с Dr. S. Reichert в той части, что современная университетская среда, если она функционирует на основе принципов свободы реализации творческого потенциала обучающегося и развивающего характера образовательной деятельности, дает студенту возможность заглянуть в перспективу, нацеливает на прогресс, так как, по известному выражению И. В. Гете, мир хоть и движется вперед, но молодежи приходится всякий раз начинать сначала.

М. Р. Knudsen, М. Н. Frederiksen и R. С. Goduscheit определили два основных подхода к организации инновационной деятельности университетов в рамках их «третьей миссии»: традиционный подход (инициаторами инноваций в них выступают руководство университетов, отделы инноваций, проектные отделы (осуществляющие прикладные разработки), исследовательские подразделения) и новый подход, при котором инновации инициируются сообществом субъектов, организующихся в экосистему [8]. Интерес, на наш взгляд, представляет выделенный в исследовании акцент на повышение активности и социальной ответственности университета по мере развития внутрисистемных связей экосистемы (состоящей из представителей внешней и внутренней среды вузов). С точки зрения практической реализации экосистемы важным, как представляется, должно стать

понимание условий, при которых ее полноценными субъектами становятся студенты как сообщество, аккумулирующее совокупное знание и ценностно обоснованную мотивацию в определении направления его применения. В целом направление исследований, связанное с «третьей миссией университетов», представляет в контексте нашей работы особый интерес, поскольку инкорпорирует представления об университете как о совокупном субъекте прогрессивно-позитивного воздействия на внешнюю среду. Совокупный субъект (иначе – объединенный, совместный), в свою очередь, предполагает *развитие общности в университетской среде, основанной на разделяемых ее членами ценностях, связанных со служением обществу: альтруизме, социальной ответственности, чувстве долга.*

**Второе направление исследует влияние социокультурной среды вуза на процессы социализации студентов.** Помимо проблематики развития качеств студентов, характеризующих их готовность к проявлению социальной ответственности, чувства долга и альтруизма, в исследованиях этого направления рассматриваются и другие аспекты социализации обучающихся, такие как факторы и проблемы инкультурации, эмоциональное самочувствие студентов, особенности преодоления культурных различий в полиэтнических и поликультурных сообществах и др. Так, в лонгитюдном исследовании S. Hossainab и его соавторов [9] показано влияние вузовской среды на психологическое здоровье студентов; в работе S. Vylkova исследуется роль социокультурной среды вуза в развитии эмоционального интеллекта студентов [10]; S. Lolokote с коллегами изучили влияние социокультурных факторов на самооценку здоровья студентов колледжей и их образ жизни [11]; А. В. Митрофанова с соавторами и H. Wu, E Garza и N. Guzman выделили основные факторы адаптации иностранных студентов в социокультурной среде вуза, объединив их в три группы: проблемы межкультурной коммуникации, бытовые проблемы, проблемы адаптации к образовательной среде. Таким образом, по мнению авторов, иностранный студент сталкивается с проблемами, которые формируют группы взаимоотношений: человек – человек, человек – среда, человек – образовательное учреждение [12; 13]. Выделение проблематики межкультурной коммуникации в контексте представленных исследований рассмотрено в предметном поле социальной адаптации иностранных граждан, однако сама постановка вопроса о влиянии особенностей мировоззрения и культурных установок индивидов на формирование университетских сообществ имеет принципиальное значение для понимания условий их стабильности.

**Третье направление объединяет эмпирические исследования, связанные с апробацией различных педагогических идей, имеющих отношение к формированию социокультурной идентичности студен-**

**тов.** Так же как и во втором направлении исследований, социальный фокус воспитательной деятельности (формирование культурной общности на основе принятия общественных ценностей) здесь не является единственным и основным; экспериментальная деятельность исследователей направлена в том числе на развитие необходимых для успешной социализации и профессионализации студентов гибких навыков (коммуникативные навыки, навыки работы в команде и др.). Например, Н. В. Сидорова приводит результаты опроса студентов Иркутского национального исследовательского технического университета, большинство которых (64 %) считают, что внеучебная организованная вузом активность разной направленности стимулирует развитие таких их полезных качеств, как трудолюбие, добросовестность и активность в профессиональной деятельности [14]. Аксиологические аспекты, содержание и приемы развития толерантности в среде обучающихся рассматривают Е. Buehrer [15], W. Juwita, A. Salim, W. Winarno [16], R. Sugihartati, B. Suyanto, M. Aginta Hidayat, M. Sirry, K. Srimulyo и др. [17]. Так, Eric Buehrer предложил применять на практике вместо общих слов о необходимости проявления толерантности стандарты толерантного поведения в комплексе с пониманием о допустимых отклонениях от установленных стандартов; Wita Juwita с соавторами выявили связь между мировоззрением обучающихся (на примере начальных классов религиозной школы) и уровнем толерантности; в частности, установлен более высокий уровень толерантности среди верующих; R. Sugihartati с коллегами исследовали влияние габитуса (предопределенности сложившимися условиями, такими как установки в семье, мировоззренческие позиции преподавателя, ценностные установки в школе и др.) на поведение студентов и выявили его существенную роль в мотивации противостояния агрессивному поведению одноклассников.

Е. М. Давыдова и А. Д. Николаева представили доказательства эффективности использования таких педагогических технологий, как диалог культур, проектная технология обучения в сотрудничестве и учебно-тестовое портфолио, в образовательной деятельности для преодоления проблем межкультурной коммуникации студентов Северо-Восточного федерального университета [18].

Г. П. Иванова, О. К. Логвинова и Н. Н. Ширкова, изучив динамику развития когнитивного и оценочно-эмоционального мировоззренческого компонентов путем применения технологии «Я – студент российского вуза», выявили увеличение количества обучающихся, которые имеют высокий уровень социокультурной адаптированности (по поведенческому критерию активно интегрирующихся студентов из числа опытной группы оказалось к концу эксперимента больше в 4,5 раза, чем в контрольной группе). Улучшение показателей связывается исследователями как с приобретением студен-

тами-иностранцами опыта взаимодействия со студентами, принадлежащими к разным этническим группам, так и с тьюторским сопровождением и поддержкой на разных этапах адаптационного процесса [19].

Результаты исследования ценностных установок в студенческой среде И. А. Коха и В. А. Орлова позволили авторам сделать ряд важных выводов об обусловленности выбора профессии молодежью ценностями личной жизни, о преимущественно индивидуалистической направленности ценностей молодежи, выраженной существенно сильнее, чем альтруистические установки. Авторы, в частности, указали на то, что достижение успеха в жизни молодых людей в наименьшей степени ассоциируется с чуткостью и способностью заботиться о других [20, с. 156].

А. А. Петренко и В. И. Воробьев отмечают влияние социокультурной среды вуза на развитие рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсантов. В частности, доказано положительное влияние на развитие ценностной сферы личности курсанта личного примера преподавателей, транслирующих посредством своего поведения в профессиональной сфере высокие общественные идеалы: честь, достоинство, служение и др. [21].

Как видим, большинство исследований проводится при использовании релевантного научного инструментария, обеспечивающего высокую степень надежности полученных результатов. Определены основные направления влияния университетов на внешнюю среду, выявлена совокупность основных стейкхолдеров, участвующих в реализации прогрессивно-позитивного влияния университетов на развитие регионов («третья миссия университетов»), обозначена проблематика формирования студенческих общностей, поставлен вопрос об обусловленности интеграции студентов в университетскую социокультурную среду необходимостью преодоления межкультурных барьеров, разработаны отдельные методы развития у студентов общественно востребованных качеств, таких как чувство долга, ответственность, общественное служение и др.

Вместе с тем исследование показало, что научная проблема – выявление условий внеучебной деятельности, способствующих формированию ценностной общности в университетской среде на основе общих идеалов субъектов воспитания, – поставлена впервые. Полагаем, что концептуально данная научная проблема соотносится с классом задач первого направления исследований, посвященных формированию ценностных общностей в университетской среде (социокультурная роль университетов во внешней среде). Прикладные аспекты решения поставленной проблемы касаются также области формирования социокультурной идентичности студентов (третье направление).

## **Методология, материалы и методы**

Приведенная в статье научная аргументация базируется на средовом подходе в образовании (научная идея Ю. С. Мануйлова о среде как инструменте «осреднения» личности [22]) и исходит из представления о «событийном механизме воспитания как фундаментальной идее современной педагогики» (В. В. Сериков [23]). Социокультурная среда вуза понимается как среда воспитательной системы вуза, освоенная субъектами воспитательной деятельности (А. И. Новикова, Н. А. Селиванова [24]). Интерпретации мировоззренческих ориентиров студентов базируются на положениях теории базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца (круговой мотивационный континуум Ш. Шварца) [25]. При разработке методики анализа рабочих программ воспитания применены подходы к формированию содержания педагогической экспертизы процесса воспитания и, в частности, систематизация объектов педагогической экспертизы и выделения качественных критериев объектов экспертизы (концепция Е. В. Киселевой [26]).

Обзор теоретических источников проводился преимущественно в журналах, индексируемых международными базами данных Web of Science и Scopus. Глубина поиска публикаций по ключевым словам (социум, социокультурные факторы, студенты, университет, воспитание, индивидуальные ценности, общественные ценности, третья миссия университетов) составила 5 лет.

В работе исследованы концепции воспитательной деятельности вузов из семи федеральных округов РФ; выбор округов обусловлен характерным для них разнообразием программ подготовки в высшей школе, что позволило систематизировать эмпирические данные по трем направлениям: многопрофильные вузы, гуманитарные вузы, технические вузы. Для всех вузов, включенных в исследование, характерен высокий уровень открытости данных по целям, задачам, формам и методам внеучебной деятельности, что являлось решающим аргументом для всестороннего исследования характерных проблем и выявления имеющихся закономерностей. Из открытых источников были получены рабочие программы воспитательной деятельности вузов; календарные планы воспитательной деятельности (на один учебный год), позволившие сопоставить декларируемые цели воспитания и конкретные мероприятия, запланированные вузами; регламенты работы подразделений вуза, занимающихся организацией внеучебной деятельности студентов; анонсы и отчеты о мероприятиях.

В группу многопрофильных вузов отнесены вузы из следующих регионов (здесь и далее применена сквозная нумерация вузов для удобства представления результатов): Приволжский федеральный округ – вуз № 1; Приволжский федеральный округ – вуз № 2; Центральный федеральный округ – вуз № 3; Сибирский федеральный округ – вуз № 4.

В группу вузов гуманитарных направлений подготовки были отнесены вузы из следующих регионов: Дальневосточный федеральный округ – вуз № 5; Центральный федеральный округ – вуз № 6; Центральный федеральный округ – вуз № 7; Северо-западный федеральный округ – вуз № 8

В группу вузов технических направлений подготовки были отнесены вузы из следующих регионов: Центральный федеральный округ – вуз № 9; Северо-западный федеральный округ – вуз № 10; Приволжский федеральный округ – вуз № 11; Южный федеральный округ – вуз № 12.

В основу дифференциации по трем направлениям образовательной деятельности (многопрофильные вузы, вузы гуманитарной подготовки, вузы технической подготовки) была положена гипотеза об имеющихся взаимосвязях между гуманитарной направленностью основного образования преподавателей вуза и глубиной научно-методической проработки задач воспитательной деятельности. Отметим, что к группе гуманитарных вузов отнесены два вуза педагогической направленности, 11 вузов являются государственными, только один вуз относится к категории частных. Задачи воспитания, исходящие из ценностей индивидуализма (первостепенное значение личности обучающегося, личностный фокус), направленные на мотивацию индивидуального самоутверждения и развитие конкурентоспособности обучающихся, представлены в рабочих программах воспитательной деятельности вузов в контексте идеи личного успеха студентов. Акцент делается на мотивацию индивидуальной самореализации, самоутверждение, реализацию творческого потенциала, развитие талантов, развитие коммуникационной культуры в профессиональной/личной сфере и в информационной среде, развитие лидерских и управленческих качеств, способности к самоменеджменту.

В соответствии с предложенной Е. В. Киселевой дифференциацией критериев педагогической экспертизы процесса воспитания при анализе документации вузов по вопросам организации внеучебной воспитательной деятельности были применены дескриптивные и качественные критерии. Исследование проводилось по следующим предметным областям:

- 1) целеполагание и содержание модели воспитания в вузе (применены качественные критерии целевого компонента);
- 2) совокупность субъектов воспитательной деятельности (применены дескриптивные и качественные критерии компонента отношений);
- 3) качество воспитательной деятельности в вузе и его оценка (применены дескриптивные и качественные критерии компонента достижений личностного развития).

По первой предметной области **«Целеполагание и содержание модели воспитания в вузе»** исследовалась направленность «идеала» воспитания: свойствен ли для него преимущественно личностный фокус (с присущими

ему характеристиками самоутверждения, гедонизма, достижений, власти, репутации) или социальный фокус (с присущими ему характеристиками альтруизма, социальной ответственности, чувства долга, а также самопреодоления, скромности, заботы о природе, заботы о других, терпимости, благожелательности). В качестве показателей использовались характеристики задач воспитания, представленные вузами в программах воспитательной деятельности. Используемый метод – качественно-количественный контент-анализ. Критерием отнесения задачи воспитания к социальному или индивидуальному (индивидуалистическому) фокусу была направленность декларируемой вузом воспитательной задачи на совместную общественно полезную деятельность или на индивидуальные достижения / демонстрацию индивидуальных достижений студентов. Примененная методика позволила определить количество задач социального и индивидуального (индивидуалистического) фокусов в абсолютных показателях и перевести их в относительные показатели по отношению к общему количеству воспитательных задач, выявив таким образом доминирующую направленность воспитательной деятельности в каждом конкретном вузе.

Предметная область **«Субъекты воспитательной деятельности»** исследовалась по следующим параметрам: субъекты воспитательной деятельности как дифференцированная совокупность, инструменты учета особенностей социокультурной идентичности субъектов, механизмы формирования межсубъектной общности на основе системы университетских ценностей. В качестве единиц дифференцированной совокупности субъектов воспитания были определены группы субъектов образовательной деятельности вузов: студенты, преподаватели, организаторы воспитательной деятельности, административно-управленческий персонал, учебно-вспомогательный персонал. В качестве критерия участия субъектов в воспитательной деятельности было определено соответствующее упоминание их как субъектов деятельности в целеполагании, задачах, модели воспитательной деятельности вуза, в характеристике социокультурной среды вуза. К совокупности инструментов учета особенностей социокультурной идентичности были отнесены исследовательские процедуры, предусмотренные вузом с целью изучения ценностно-нравственной сферы субъектов воспитательной деятельности. Механизмы формирования межсубъектной общности на основе системы университетских ценностей исследовались по следующим параметрам: наличие кодекса (свода правил) университетской/корпоративной культуры; наличие задач воспитания, связанных с формированием коллективных ценностей в университете.

Предметная область **«Качество воспитательной деятельности в вузе и его оценка»** исследовалась по параметру наличия инструментов

оценки достижений обучающихся в части формирования у них коллективных ценностей. Система показателей включала наличие диагностики достижений студентов, связанных с общественно значимой деятельностью, наличие форм и методов качественной оценки результатов воспитательной деятельности, наличие форм и методов исследования рефлексии студентов как результата воспитательной деятельности.

### **Результаты исследования**

В абсолютном большинстве исследованных рабочих программ воспитания (11 из 12) задачи, связанные с мотивацией личных достижений обучающихся, являются преобладающими (от 60 % до 85 % от общего количества задач). Выстраивая приоритеты воспитательной деятельности, большинство вузов на первое место поставили задачи, связанные с индивидуальными ценностями обучающихся, причем даже в тех случаях, когда в декларированном целеполагании программ воспитания к приоритетам были отнесены патриотическое и гражданское воспитание, предполагающие приоритет социального фокуса. Например, в рабочей программе многопрофильного вуза № 2 на первом месте по значимости находится задача *воспитания креативной, творчески развивающейся личности*.

В программах вузов многопрофильной подготовки задачи, связанные с развитием социального фокуса, представлены в диапазоне от 15 до 30 %; по аналогичному показателю в вузах гуманитарной направленности диапазон значений более равномерен и в среднем выше, чем в многопрофильных вузах (в среднем около 35 %). Показатели по техническим вузам в среднем ниже, чем по гуманитарным, но выше, чем по многопрофильным (от 25 до 40 %), при условии исключения из рассматриваемой совокупности нехарактерного результата вуза № 9 из ЦФО (50 %).

На рис. 1 представлены результаты оценки направленности воспитательных задач вузов на развитие качеств социального фокуса по группам вузов. Вузы многопрофильной направленности в меньшей степени, чем вузы гуманитарной и технической направленности, ориентированы на реализацию задач воспитания социального фокуса; вузы гуманитарной направленности примерно в одинаковой степени ориентированы на социальный фокус; задач, соответствующих социальному фокусу, в целом больше, чем в многопрофильных вузах. Технические вузы выглядят неоднозначно в основном из-за нетипичного по значениям вуза № 9. Область линии тренда на рис. 1 соответствует показателю меньше 35 %, что указывает на преобладание в структуре целеполагания воспитательной деятельности вузов задач личностного (индивидуалистического) фокуса.

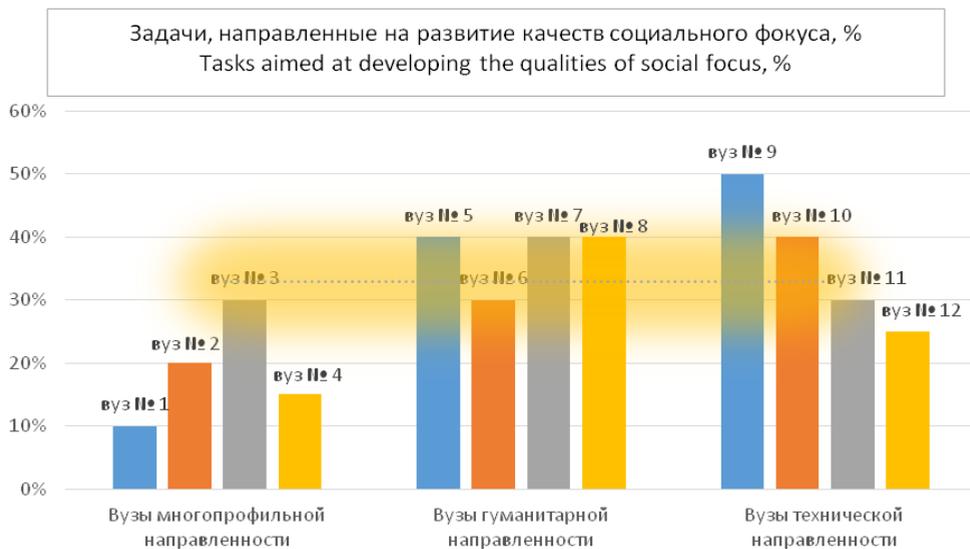


Рис. 1. Направленность воспитательных задач вузов

Fig. 1. The focus of educational tasks of universities

Задачи воспитания, ориентированные на приобщение к общественным ценностям (социальный фокус), в вузах являются разноплановыми. В таблицах 1–3 представлены количественные данные по задачам личностного/социального фокуса (в ед.), а также задачи, направленные на развитие качеств социального фокуса.

В таблице 1 приведены данные по вузам многопрофильной направленности. Данная группа вузов в результате анализа представлена наименьшим объемом задач, связанных с социальным фокусом. Как можно видеть, они связаны с корпоративной культурой вуза и студенческими объединениями. Обращает на себя внимание тот факт, что ссылки на структуру и содержание корпоративной культуры в исследованных программах отсутствуют.

Комментируя данные из таблицы 1, обратим внимание на то, что задачи воспитания, ориентированные на развитие качеств, соответствующих социальным ценностям, в исследованных программах воспитания (вузы № 1–4) часто сопровождаются отсутствием четких представлений вуза о совокупности субъектов воспитательной деятельности, в связи с чем не вполне ясно, из кого должна состоять формируемая коллективная общность. Фактически к субъектам воспитательной деятельности в зависимости от традиций вуза и в целом и от организации образовательной деятельности в вузе могут относиться, помимо обучающихся, преподаватели, организаторы воспитательной работы, административно-управленческий персонал, учебно-вспомогательный персонал. Субъектами воспитания выступают так-

же академические группы и коллективы иных студенческих объединений. Чаще всего в программах воспитания можно увидеть либо две категории субъектов (обучающиеся и обучающие), либо только одну (обучающиеся). Например, в вузе многопрофильной направленности № 1 (ПФО) в задаче интеграции контингента представлено три субъекта деятельности: студенты, преподаватели и структурные подразделения, не определенные ни по составу, ни по своей роли в процессе интеграции коллектива.

Таблица 1

Ориентация вузов многопрофильной направленности на личностный/индивидуальный фокус воспитания

Table 1

Orientation of multidisciplinary universities to personal/individual focus of education

№ вуза	Задачи воспитания, ориентированные на развитие качеств личностного / социального фокуса (ед.) Tasks aimed at developing the qualities of personal / social focus (units)	Задачи воспитания, ориентированные на приобщение к коллективным ценностям и развитие общностей субъектов воспитательной деятельности (описание) Educational tasks, focused on familiarising with collective values and developing communities of subjects of educational activities (description)
№ 1	10/1	Интеграция контингента студентов, преподавателей и всех структурных подразделений (без уточнения субъектов деятельности, авт.) Integration of the contingent of students, teachers and all structural divisions (without specifying the subjects of activity, ed.)
№ 2	5 / 1	Задача формирования корпоративной культуры The task of forming a corporate culture
№ 3	11/5	Задачи: развитие корпоративной культуры вуза; поддержание традиций, объединяющих студентов; формирование благоприятного климата в коллективе; гуманизация и демократизация стиля общения; развитие студенческих объединений Tasks: development of the corporate culture of the university; maintaining traditions that unite students; the formation of a favourable climate in the team; humanisation and democratisation of communication style; development of student associations
№ 4	11/2	Развитие студенческого самоуправления; развитие студенческих объединений Development of student self-government; development of student associations

Задачи развития общностей не всегда связаны с мероприятиями, направленными на развитие соответствующих поведенческих аспектов субъектов воспитательной деятельности. Например, у вуза № 3 (ЦФО) в программе воспитания практически не представлены методы воспитательной деятельности, направленные на формирование у участников отношений взаимного доверия, взаимопонимания и сотрудничества. Реализация общезначимых социальных мероприятий ограничивается (не на каждом курсе) участием только студентов. В большинстве программ нет указаний на реализацию методов воспитания, способствующих проявлению коллективного ценностно-смыслового пространства; отсутствует тематика мероприятий, обеспечивающих возможность субъектам воспитательной деятельности прояснить свои индивидуальные ценности и смыслы.

В таблице 2 приведены данные по вузам гуманитарной направленности. Как показало исследование, вузы этой категории активнее, чем многопрофильные вузы, интегрировали в целеполагание воспитательной деятельности понятия, относящиеся к коллективным ценностям. Диапазон общностей, на которые должно быть направлено педагогическое воздействие, заметно шире. Обращает на себя внимание ориентир на общечеловеческие ценности и внимание к различным аспектам общественных проявлений, таких как, например, социально-педагогического взаимодействие студентов с лицами с ОВЗ и др.

Таблица 2

Ориентация вузов гуманитарной направленности на личностный/  
индивидуальный фокус воспитания

Table 2

Orientation of humanitarian universities towards the personal/  
individual focus of education

№ вуза	Задачи воспитания, ориентированные на развитие качеств личностного / социального фокуса (ед.) Tasks aimed at developing the qualities of personal/ social focus (units)	Задачи воспитания, ориентированные на приобщение к коллективным ценностям и развитие общностей субъектов воспитательной деятельности (описание) Educational tasks, focused on familiarising with collective values and developing communities of subjects of educational activities (description)
№ 5	7/5	Задачи: установление доверительных отношений между субъектами образовательной деятельности; формирование сплоченных студенческих коллективов; развитие добровольческих объединений Tasks: establishing trusting relationships between subjects of educational activity; forming cohesive student groups; development of voluntary associations

№ вуза	Задачи воспитания, ориентированные на развитие качеств личностного / социального фокуса (ед.) Tasks aimed at developing the qualities of personal/ social focus (units)	Задачи воспитания, ориентированные на приобщение к коллективным ценностям и развитие общностей субъектов воспитательной деятельности (описание) Educational tasks, focused on familiarising with collective values and developing communities of subjects of educational activities (description)
№ 6	7/3	Задачи: мотивация общественно-гражданской деятельности, межличностного взаимодействия; поддержка сплоченности студенческих коллективов Tasks: motivating social and civic activities; interpersonal interaction; supporting the cohesion of student groups
№ 7	24/18	Задачи: стимулирование поведения на основе усвоения общечеловеческих ценностей и нравственных чувств; развитие способностей к сопереживанию, взаимопониманию, сотрудничеству Tasks: stimulating behaviour based on the assimilation of universal human values and moral feelings; the development of abilities for empathy, mutual understanding, cooperation
№ 8	7/5	Задачи: реализация коммуникативного потенциала студентов в группе; установление отношений сотрудничества в вузе; совместное участие студентов и преподавателей в развитии корпоративной культуры Tasks: realising the communicative potential of students in a group; establishing cooperation relations at the university; joint participation of students and teachers in the development of corporate culture

Комментируя данные таблицы 2, следует отметить, что в отдельных программах целеполагание воспитательной деятельности не коррелирует с организацией ее процесса. Так, у вуза № 7 для формирования социальных качеств студентов предложен широкий диапазон методов воспитания (формирования сознания личности, организации деятельности и приобретения опыта общественного поведения, стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности, контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании). При этом календарный график воспитательной работы сведен к мероприятиям зрелищного или соревновательного характера, отсутствуют указания на диагностику и мониторинг достижений студентами новых уровней развития общностей.

В таблице 3 приведены данные по вузам технической направленности. В этой категории есть вуз, в программе которого обнаружился наибольший объем задач социального фокуса, однако данная ситуация не характерна для других вузов из группы.

Таблица 3

Ориентация вузов технической направленности на личностный/  
индивидуальный фокус воспитания

Table 3

Orientation of technical universities towards the personal/  
individual focus of education

№ вуза	Задачи воспитания, ориентированные на развитие качеств личностного / социального фокуса (ед.) Tasks aimed at developing the qualities of personal / social focus (units)	Задачи воспитания, ориентированные на приобщение к коллективным ценностям и развитие общностей субъектов воспитательной деятельности (описание) Educational tasks, focused on familiarising with collective values and developing communities of subjects of educational activities (description)
№ 9	5/5	Задачи: приобщение к общественной деятельности на основе ответственности за будущее страны, активной жизненной позиции; приобщение к академическим традициям Tasks: involvement in social activities on the basis of responsibility for the future of the country, an active life position; familiarisation with academic traditions
№ 10	6/5	Задачи: формирование адекватных межличностных отношений в студенческой группе; сплочение студенческих коллективов Tasks: formation of adequate interpersonal relationships in the student group; rallying student teams
№ 11	14/5	Задачи: совершенствование межкультурного и межнационального взаимодействия; адаптация первокурсников; развитие студенческих клубов и других объединений Tasks: improving intercultural and interethnic interaction; adaptation of freshmen, development of student clubs and other associations
№ 12	23/8	Задачи: расширение участия обучающихся в принятии решений; развитие духа общности, привычки заботиться о людях в трудной жизненной ситуации Tasks: expanding student participation in decision-making; developing a spirit of community, the habit of caring for people in difficult life situations

Комментируя данные таблицы 3, обратим внимание на широкий диапазон коллективных ценностей, находящихся в зоне внимания вуза № 9. Коллективные ценности: микроуровня вуза, мезоуровня профессиональной среды, макроуровня государства и мегауровня – цивилизации как таковой.

Межсубъектная деятельность и активная позиция субъектов воспитательной деятельности декларируются во всех исследованных программах воспитания, вместе с тем в части программ субъекты не указаны, а могут быть поняты только из контекста. В отдельных программах студенты обозначены как объекты деятельности субъектов, к которым отнесены административные структуры вуза, профессорско-преподавательский состав, жилищно-бытовое управление (вуз № 8).

Рис. 2 демонстрирует представления вузов о составе субъектов воспитательной деятельности как о дифференцированной совокупности.

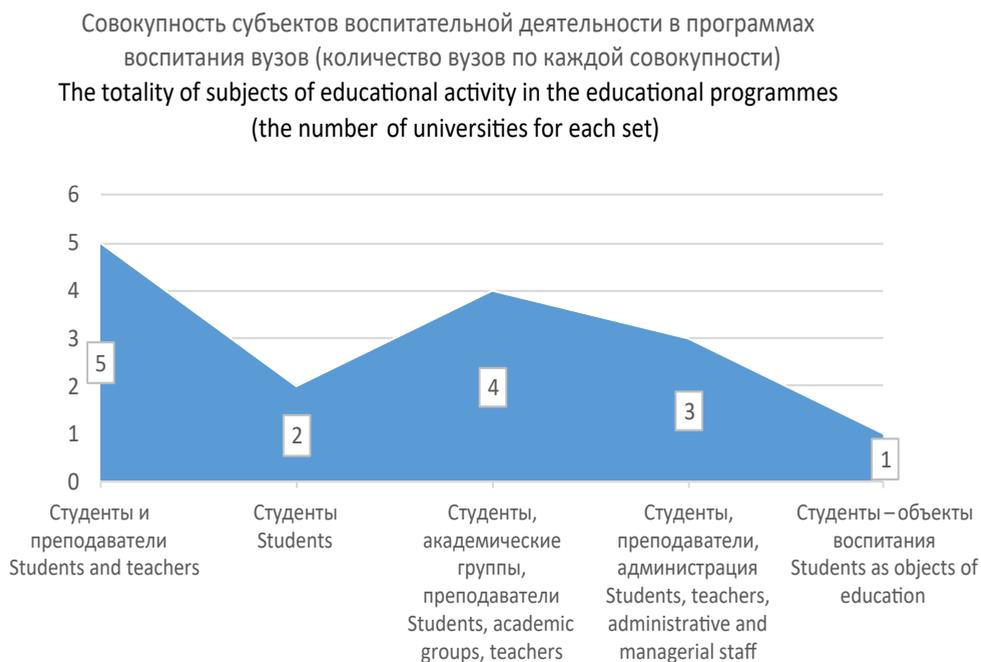


Рис. 2. Представления вузов о составе субъектов воспитательной деятельности как о дифференцированной совокупности

Fig. 2. Representations of universities about the composition of the subjects of educational activity as a differentiated aggregate

Отраженные на рис. 2 данные, систематизированные по программам воспитания, позволяют сделать вывод о том, что полной ясности о субъектах воспитательной деятельности (их составе), а, следовательно, и обо всем мно-

гообразии возникающих в социокультурной среде вуза связей между ними, в настоящее время не сложилось. В трех вузах, определивших наибольшую дифференцированную совокупность субъектов, тем не менее, не учли в ее составе академические группы.

Инструменты рефлексии, предусмотренные вузами в процессе воспитательной деятельности, представлены совокупностью требований к проведению психологических диагностик и социологических опросов. В ряде вузов предполагается анализ продуктов воспитательной деятельности (например, в вузе № 2 – анализ продуктов проектной деятельности).

Исследование содержания программ воспитания на предмет наличия инструментов исследования социокультурной идентичности субъектов воспитательной деятельности показало, что в половине вузов не предусмотрены процедуры получения данных о социокультурных характеристиках субъектов воспитательной деятельности. Из этого следует вполне закономерный вывод об отсутствии в этих вузах обоснованных представлений о том, с какими культурными образцами соотносят себя обучающиеся, обучающие, организаторы воспитательной работы и др.

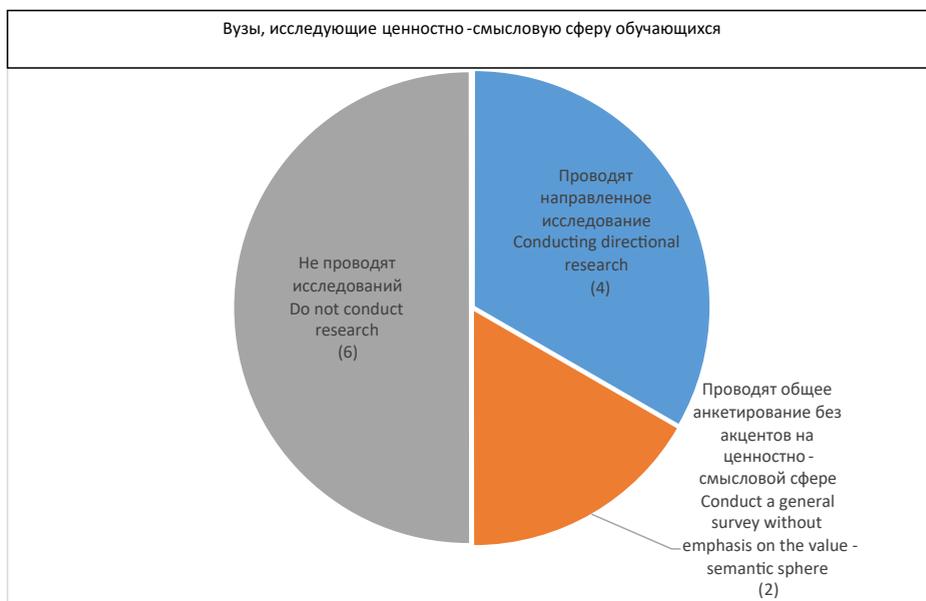


Рис. 3. Количественные данные по вузам, исследующим ценностно-смысловую сферу обучающихся

Fig. 3. Quantitative data on universities exploring the value-semantic sphere of students

В четырех вузах (№ 2, 3, 9, 10) предусмотрены процедуры диагностики ценностно-смысловой сферы обучающихся. В двух вузах (№ 5, 12) предполагается анкетирование студентов без конкретизации содержания и цели проведения. Количественные данные по исследованиям, проводимым в вузах с целью конкретизации представлений о мировоззренческих позициях субъектов воспитания, представлены на рис. 3. Обращает на себя внимание тот факт, что исследованиями ценностно-смысловой сферы обучающихся, организаторов воспитательной работы и других субъектов воспитательной деятельности в вузах не занимается ни один из представленных вузов.

Исследование на предмет наличия в программе воспитания вузов инструментов мониторинга достижений личностного развития обучающихся показало, что пять вузов (№ 3, 7, 8, 11, 12) не учли такую процедуру. Вузы № 10, 9, 6, 5 предусмотрели довольно широкий диапазон инструментов (такие как педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование, исследование портфолио студентов и др.). Остальные вузы предусмотрели ограниченный формат отслеживания результатов воспитательной деятельности (только анкетирование студентов – вуз № 2; анкетирование и исследование портфолио – вузы № 1, 4). Обращает на себя внимание, что исследование компетенций студентов «на входе» (input) и «на выходе» (output) предусмотрено только в двух программах (вузы № 9, 10).

### **Обсуждение результатов**

Отметим, что полученные результаты очень важны в контексте практического применения компонентов воспитательной деятельности, имеющей социальный фокус, а также реализации исследовательских процедур, позволяющих диагностировать процесс и результаты развития социально полезных качеств студентов. В более ранних работах, связанных с социокультурной ролью университетов во внешней среде, охарактеризованы основные социокультурные эффекты деятельности вузов в регионе (R.-D. Postler, L. Blume, M. Hülz и др.); определена совокупность основных стейкхолдеров, участвующих в реализации прогрессивно-позитивного влияния университетов на развитие регионов (А. Р. Klemeshev, Е. V. Kudryashova, S. E. Sorokin и др.), а также выделены основные группы субъектов инновационной экосистемы (М. Р. Knudsen, М. Н. Frederiksen и R. С. Goduscheit), то есть университетская среда рассматривалась как однородный целостный субъект, реализующий (или способный реализовать) свое воздействие на прогрессивные преобразования внешней среды. Наше исследование дополнило это представление следующим положением: университетская среда представляет собой дифференцированную совокупность индивидуальностей, относящихся к разным группам субъектов образования и обладающих индивидуальными

характеристиками (способствующими или препятствующими формированию ценностной университетской общности). Исследования факторов, влияющих на социализацию студентов в университетской среде (R. Sugihartati, B. Suyanto, M. Aginta Hidayat, M. Sirty, K. Srimulyo [17] – о влиянии габитуса, Dr. S. Reichert [7] – о влиянии университетского уклада на развитие креативности и свободы творческой инициативы студентов, А. А. Петренко и В. И. Воробьева [21] – о влиянии образа преподавателя на развитие рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности обучающихся и др.) были дополнены положением о необходимости учета совокупности интеракций, возникающих в университетской среде и оказывающих влияние на всех участников образовательного процесса. Вместе с тем исследование органично развивает положения концепции R.-D. Postler, L. Blume, M. Hülz. [5], определяющие особые характеристики университетской среды и ее инновативное значение.

### **Заключение**

Полученные в ходе исследования результаты показали, что признаки смещения фокуса воспитания на общественные ценности (социальный фокус) в практической работе вузов на данный момент не являются очевидными. Декларирование задач социального фокуса не сопровождается четким представлением вузов о субъектах воспитательной деятельности, общностях субъектов, подходах к их формированию и развитию, о чем свидетельствуют недостаточно выраженный в целеполагании воспитательной деятельности вузов акцент на формирование общих ценностей и общностей (в среднем только треть задач направлена на объединение субъектов в общности; две трети – на индивидуальные достижения и соревновательность); несовершенные и недостаточные формы диагностики ценностно-смысловой сферы субъектов образования; несформированность представления о составе субъектов воспитания (только 3 вуза из 12 относительно ясно понимают, интеракции каких групп субъектов целесообразно учитывать при организации внеучебной деятельности студентов).

Данные исследования, связанные с анализом задач воспитания, ориентированных на приобщение студентов к коллективным ценностям, подтверждают значение *условия учета дифференцированного состава субъектов воспитательной деятельности в развитии общностей в социокультурной среде вуза*: внимание вузов к корпоративной культуре, задачи развития университетских сообществ из представителей разных групп субъектов; задачи совершенствования межкультурного и межнационального взаимодействия и др.

Используемый в настоящее время вузами диагностический инструментарий не позволяет получить полное представление о состоянии ценностно-смысловой сферы субъектов воспитательной деятельности: только 4 вуза из 12 предусмотрели относительно широкий диапазон исследований (опросы, глубинные интервью, наблюдения, анализ продуктов деятельности и др.), при этом ни один из вузов не рассматривает возможность применения диагностического инструментария в отношении других субъектов воспитания (не студентов), что, очевидно, не позволяет получить полную картину ценностных ориентиров социокультурной среды вуза.

Таким образом, гипотезу исследования, заключающуюся в предположении об обусловленности развития социальных ценностей и формирования ценностных общностей в вузовской среде реализацией условий (наличие целеполагания преодоления индивидуализма и разобщенности студентов; учет дифференцированного состава субъектов воспитательной деятельности и диагностики социокультурной идентичности субъектов воспитательной деятельности в процессе и по итогам реализации социально-ориентированной воспитательной программы) можно считать доказанной.

Полученные данные позволяют также утверждать, что научные разработки, связанные с формированием студенческих ценностных общностей актуальны, имеют научную и собственно социальную значимость и значительные научно-прикладные перспективы.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1972–1990. Т. 24. С. 184.
2. Киселева И. А., Сахарчук Е. С., Сахарчук А. Л. Ценностно-смысловые ориентиры педагогической системы В. В. Зеньковского [Электрон. ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1 (81). С. 73–77. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-orientiry-pedagogicheskoy-sistemy-v-v-zenkovskogo> (дата обращения 30.07.2021). DOI: 10.24158/spp.2021.1.12
3. Слободчиков В. И. Прикладная антропология А. С. Макаренко [Электрон. ресурс] // Социальная педагогика. 2013. № 4. С. 14. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnaya-antropologiya-v-pedagogike-a-s-makarenko> (дата обращения: 30.07.2021).
4. Compagnuccia L., Spigarelli F. The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints // Technological Forecasting and Social Change. 2020 Vol. 161. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162520311100?via%3Dihub> (date of access: 30.07.2021). DOI:10.1016/j.techfore.2020.120284
5. Postlep R.-D., Blume L., Hülz M. Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung. BoD – Books on Demand. 292 p. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/340050606> (date of access: 30.07.2021).

6. Klemeshev A. P., Kudryashova E. V., Sorokin S. E. Stakeholder approach to the implementation of the “third mission” of universities // *Baltiiskii region*. 2019. Т. 11. № 4. P. 114–135. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/steypkholderskiy-podhod-v-realizatsii-tretiey-missii-universitetov> (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.5922/2079-8555-2019-4-7
7. Reichert S. The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems. EUA Study. Available from: <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20innovation%20ecosystem%20report%202019-3-12.pdf08> (date of access: 30.07.2021).
8. Knudsen M. P., Frederiksen M. H., Goduscheit R. C. New forms of engagement in third mission activities: a multi-level university-centric approach. P. 209–240. Published online: 07 Oct 2019. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14479338.2019.1670666> DOI: 10.1080/14479338.2019.1670666 (date of access: 30.07.2021).
9. Hossainab S., Anjuma A., Uddinc E., Rahmana A., Hossaind F. Impacts of socio-cultural environment and lifestyle factors on the psychological health of university students in Bangladesh: A longitudinal study // *Journal of Affective Disorders*. 2019. Vol. 256. P. 393–403. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/333607485\\_Impacts\\_of\\_socio-cultural\\_environment\\_and\\_lifestyle\\_factors\\_on\\_the\\_psychological\\_health\\_of\\_university\\_students\\_in\\_Bangladesh\\_A\\_longitudinal\\_study](https://www.researchgate.net/publication/333607485_Impacts_of_socio-cultural_environment_and_lifestyle_factors_on_the_psychological_health_of_university_students_in_Bangladesh_A_longitudinal_study) (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.1016/j.jad.2019.06.001
10. Bylkova S. Role of the university socio-cultural environment in formation of students’ emotional intelligence. May 2021. Available from: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.05.02.173> (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.15405/epsbs.2021.05.02.173
11. Lolokote S., Habtemariam Hidru T., Licorresponding X. Do socio-cultural factors influence college students’ self-rated health status and health-promoting lifestyles? A cross-sectional multicenter study in Dalian, China // *BMC Public Health*. 2017. № 17. P. 478. DOI: 10.1186/s12889-017-4411-8
12. Mitrofanova A. V., Mutavchi E. P., Stepanova T. N., Dragileva I.I. The factors of adaptation of foreign students in the Kaliningrad socio-cultural environment // *IV International Scientific and Practical Conference “Sustainable Development and Green Growth on the Innovation Management Platform” (SDGG 2021)*. 2021. Vol. 291. Available from: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/67/e3sconf\\_sdgg2021\\_05024/e3sconf\\_sdgg2021\\_05024.html](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/67/e3sconf_sdgg2021_05024/e3sconf_sdgg2021_05024.html) (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.1051/e3sconf/202129105024
13. Wu H-P., Garza E., Guzman N. International Student’s Challenge and Adjustment to College // *Education Research International*. 2015. Article ID 202753. Available from: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2015/202753> (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.1155/2015/202753
14. Сидорова Н. В. Роль социокультурной среды вуза в определении критериев социализированности подрастающего поколения: опыт эмпирического исследования [Электрон. ресурс] // *Социальная компетентность*. 2021. Т. 6. № 2 (20). С. 241–249. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46213634> (дата обращения: 30.07.2021).
15. Buehrer E. Teaching and promoting tolerance. January 31, 2018. Available from: <https://gogateways.org/articles/2018/1/31/teaching-and-promoting-tolerance> (date of access: 30.07.2021).
16. Wita J., Salim A., Winarno W. Students’ Tolerance Behavior in Religious-Based Primary School: Gender Perspective // *International Journal of Educational Research Review*. 01.07.2018.

Available from: <https://www.researchgate.net/publication> (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.24331/ijere.426255

17. Sugihartati R., Suyanto B., Hidayat M.A., Sirry M., Srimulyo K. Habitus of Institutional Education and Development in Intolerance Attitude among Students // *Talent Development and Excellence*. 2020. Vol. 12, No. 1. Available from: <https://www.iratde.com/index.php/jtde/article/view/811> (date of access: 30.07.2021). DOI: 10.21125/inted.2020

18. Давыдова Е. М., Николаева А. Д. Значение социокультурной среды вуза в межкультурном воспитании обучающихся // *KANT*. 2019. № 4 (33). С. 242–247. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-sotsiokulturnoy-sredy-vuza-v-mezhkulturnom-vospitanii-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 30.07.2021). DOI: 10.24923/2222-243X

19. Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 3. С. 60–69. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obespechenie-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-opyt-realizatsii> (дата обращения 30.07.2021). DOI: 10.31992/0869-3617

20. Кох И. А., Орлов В. А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 2. С. 156. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-141-168

21. Петренко А. А., Воробьев В. И. Социокультурная среда вуза как фактор развития рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсанта // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 4 (52). С. 175–183. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42315152> (дата обращения: 30.07.2021).

22. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семеновича Выготского // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 4. С. 315–319. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28765663> (дата обращения 30.07.2021). DOI: 10.34216/2073-1426

23. Сериков В. В. О качестве диссертационных исследований по проблемам образования [Электрон. ресурс] // *Развитие военной педагогики в XXI веке*. Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2019. С. 42–50. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41173983> (дата обращения: 30.07.2021).

24. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности [Электрон. ресурс] // *Воспитание в современной школе: от теории к практике*. Москва: УРАО ИТИП. 2010. С. 46–56. Режим доступа: [https://instrao.ru/images/E\\_library\\_Novikovo/Articles/Селиванова\\_Н.Л.\\_Воспитательное-пространство\\_как\\_педагогическое\\_понятие\\_и\\_феномен.pdf](https://instrao.ru/images/E_library_Novikovo/Articles/Селиванова_Н.Л._Воспитательное-пространство_как_педагогическое_понятие_и_феномен.pdf) (дата обращения: 30.07.2021).

25. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России [Электрон. ресурс] // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9, № 1. С. 68. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/utochnennaya-teoriya-bazovyh-individualnyh-tsennostey-primenenie-v-rossii> (дата обращения: 30.07.2021).

26. Киселева Е. В. Экспертный анализ процесса воспитания в образовательной организации: объекты и критерии экспертизы [Электрон. ресурс] // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции*. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2020. С. 244–251. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspertnyu-analiz-protsesta-vospitaniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii-obekty-i-kriterii-ekspertizy> (дата обращения: 30.07.2021).

## References

1. Dostoyevskiy F. M. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 30 t. = Complete works: in 30 V.* V. 24. Leningrad: Publishing House Nauka; 1972–1990. 184 p. (In Russ.)
2. Kiseleva I. A., Sakharchuk E. S., Sakharchuk A. L. The value-semantic guidelines of the pedagogical system of V. V. Zenkovsky. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy* [Internet]. 2021 [cited 2021 July 30]; 1 (81): 73–77. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-orientiry-pedagogicheskoy-sistemy-v-v-zenkovskogo> DOI: 10.24158/spp.2021.1.12 (In Russ.)
3. Slobodchikov V. I. Applied anthropology of A. S. Makarenko. *Sotsial'naya pedagogika = Social Pedagogy* [Internet]. 2013 [cited 2021 July 30]; 4: 14. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnaya-antropologiya-v-pedagogike-a-s-makarenko> (In Russ.)
4. Compagnuccia L., Spigarelli F. The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change* [Internet]. 2020 [cited 2021 July 30]; 161. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162520311100?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.techfore.2020.120284
5. Postlep R.-D., Blume L., Hülz M. Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung. *BoD – Books on Demand* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jul 30]; 292: 40. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/340050606\\_Hochschulen\\_und\\_ihr\\_Beitrag\\_fur\\_eine\\_nachhaltige\\_Regionalentwicklung](https://www.researchgate.net/publication/340050606_Hochschulen_und_ihr_Beitrag_fur_eine_nachhaltige_Regionalentwicklung) (In German)
6. Klemeshev A. P., Kudryashova E. V., Sorokin S. E. Stakeholder approach to the implementation of the “third mission” of universities. *Baltiiskii region* [Internet]. 2019 [cited 2021 July 30]; 11 (4): 114–135. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/steykholder-skiy-podhod-v-realizatsii-tretiey-missii-universitetov> DOI: 10.5922/2079-8555-2019-4-7
7. Reichert S. The role of universities in regional innovation ecosystems. *European University Association Study* [Internet]. 2019 [cited 2021 July 30]. Available from: <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20innovation%20ecosystem%20report%202019-3-12.pdf>
8. Knudsen M. P., Frederiksen M. H., Goduscheit R. C. New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach. *Innovation: Organization and Management* [Internet]. 2021 [cited 2021 July 30]; 23 (2): 209–240. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14479338.2019.1670666> DOI: 10.1080/14479338.2019.1670666
9. Hossainab S., Anjuma A., Uddinc E., Rahmana A., Hossaind F. Impacts of socio-cultural environment and lifestyle factors on the psychological health of university students in Bangladesh: A longitudinal study. *Journal of Affective Disorders* [Internet]. 2019 [cited 2021 July 30]; 256: 393–403. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/333607485\\_Impacts\\_of\\_socio-cultural\\_environment\\_and\\_lifestyle\\_factors\\_on\\_the\\_psychological\\_health\\_of\\_university\\_students\\_in\\_Bangladesh\\_A\\_longitudinal\\_study](https://www.researchgate.net/publication/333607485_Impacts_of_socio-cultural_environment_and_lifestyle_factors_on_the_psychological_health_of_university_students_in_Bangladesh_A_longitudinal_study) DOI: 10.1016/j.jad.2019.06.001
10. Bylkova S. Role of the university socio-cultural environment in formation of students' emotional intelligence. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS* [Internet]. 2021 [cited 2021 July 30]. Available from: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.05.02.173> DOI: 10.15405/epsbs.2021.05.02.173
11. Lolokote S., Habtemariam Hidru T., Licorresponding X. Do socio-cultural factors influence college students' self-rated health status and health-promoting lifestyles? A cross-sectional multicenter study in Dalian, China. *BMC Public Health* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jul 30]; 17: 478. DOI: 10.1186/s12889-017-4411-8

12. Mitrofanova A. V., Mutavchi E. P., Stepanova T. N., Dragileva The factors of adaptation of foreign students in the Kaliningrad socio-cultural environment. In: *IV International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development and Green Growth on the Innovation Management Platform"* [Internet]; 2021. 2021 [cited 2021 July 30]. Vol. 291. Available from: [https://www.e3s-conferen-ces.org/articles/e3sconf/abs/2021/67/e3sconf\\_sdgg2021\\_05024/e3sconf\\_sdgg2021\\_05024.html](https://www.e3s-conferen-ces.org/articles/e3sconf/abs/2021/67/e3sconf_sdgg2021_05024/e3sconf_sdgg2021_05024.html) DOI: 10.1051/e3sconf/202129105024
13. Hsiao-ping Wu H-P., Garza E., Guzman N. International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International* [Internet]. 2020 [cited 2021 July 30]; 2015: 202753. Available from: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2015/202753> DOI: 10.1155/2015/20275
14. Sidorova N. V. The role of the socio-cultural environment of the university in determining the criteria for the socialization of the younger generation: The experience of empirical research. *Sotsial'naya kompetentnost' = Social Competence* [Internet]. 2021 [cited 2021 July 30]; 2 (20): 241–249. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46213634> (In Russ.)
15. Buehrer E. Teaching and promoting tolerance [Internet]. 2018 [cited 2021 July 30]. Available from: <https://gogateways.org/articles/2018/1/31/teaching-and-promoting-tolerance>
16. Wita J., Salim A., Winarno W. Students' tolerance behavior in religious-based primary school: Gender perspective. *International Journal of Educational Research Review* [Internet]. 2018 July 01 [cited 2021 July 30]. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/325322776\\_Students'\\_Tolerance\\_Behavior\\_in\\_Religious-Based\\_Primary\\_School\\_Gender\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/325322776_Students'_Tolerance_Behavior_in_Religious-Based_Primary_School_Gender_Perspective) DOI: 10.24331/ijere.426255
17. Sugihartati R., Suyanto B., Hidayat M. A., Sirry M., Srimulyo K. Habitus of institutional education and development in intolerance attitude among students. *Talent Development and Excellence* [Internet]. 2020 [cited 2021 July 30]; 12 (1). Available from: <https://www.iratde.com/index.php/jtde/article/view/811> DOI: 10.21125/inted.2020
18. Davydova E. M., Nikolaeva A. D. The value of the socio-cultural environment of the university in the intercultural education of students. *KANT* [Internet]. 2019 [cited 2021 July 30]; 4 (33): 242–247. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/znamenie-sotsiokulturnoy-sredy-vuza-v-mezhkulturnom-vospitanii-obuchayuschih-sya> DOI: 10.24923/2222-243X (In Russ.)
19. Ivanova G. P., Logvinova O. K., Shirkova N. N. Pedagogical support of socio-cultural adaptation of foreign students: implementation experience. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2018 [cited 2021 July 30]; (3): 60–69. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obespechenie-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-opyt-realizatsii> DOI: 10.31992/0869-3617 (In Russ.)
20. Koch I. A., Orlov B. A. Values and professional identity of student-age population. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (2): 143–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-143-170 (In Russ.)
21. Petrenko A. A., Vorob'ev V. I. Sociocultural environment of the university as a factor in the development of the reflexive-axiological component of the professional competence of the student. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk = Psychological and Pedagogical Search* [Internet]. 2019 [cited 2021 July 30]; 4 (52): 175–183. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-vuza-kak-faktor-lichnostno-professionalnogo-stanovleniya-spetsialista> (In Russ.)
22. Manuilov Yu. S. An environmental approach in the light of the pedagogical ideas of Lev Semenovich Vygotsky. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kostroma State University. Series: Teachers. Psychology. Sociokinetics* [Internet]. 2016 [cit-

ed 2021 July 30]; 22 (4): 315–319. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovoy-podhod-v-svete-pedagogicheskikh-idey-lva-semyonovicha-vygotskogo> DOI: 10.34216/2073-1426 (In Russ.)

23. Serikov V. V. On the quality of dissertation research on educational problems. In: *Materialy V Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 100-letiyu Voennoy akademii svyazi posvyashchayetsya = Materials of the V Interuniversity Scientific and Practical Conference, Dedicated to the 100<sup>th</sup> Anniversary of the Military Academy of Communications* [Internet]; 2019 Apr 18; Saint Petersburg, Russia. Saint Petersburg: LLC “Publishing House VVM”; 2019 [cited 2021 July 30]; p. 42–50. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41173983> (In Russ.)

24. Selivanova N. L. Vospitatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskoe ponjatie i fenomen pedagogicheskoy dejstvitel'nosti = Educational space as a pedagogical concept and the phenomenon of pedagogical reality. In: *Vospitaniye v sovremennoy shkole: ot teorii k praktike = Education in a modern school from theory to practice* [Internet]. Moscow: URAO ITIP; 2010 [cited 2021 July 30]. p. 46–56. Available from: [https://instrao.ru/images/E\\_library\\_Novikovoi/Articles/Селиванова\\_Н.Л.\\_Воспитательноепространство\\_как\\_педагогическое\\_понятие\\_и\\_феномен.pdf](https://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Articles/Селиванова_Н.Л._Воспитательноепространство_как_педагогическое_понятие_и_феномен.pdf) (In Russ.)

25. Shvarts Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. Refined theory of basic individual values: Application in Russia. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics* [Internet]. 2012 [cited 2021 July 30]; 9 (1): 68. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/utochnennaya-teoriya-bazovykh-individualnyh-tsennostey-primenenie-v-rossii> (In Russ.)

26. Kiseleva E. V. Examination of the process of education in an educational organization: objects and criteria for examination. In: *Fundamental'nyye problemy vospitaniya v usloviyakh sovremennykh sotsial'nykh protsessov. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Fundamental Problems of Education in the Context of Modern Social Processes. Materials of the International Scientific and Practical Conference* [Internet]; 2020; Novosibirsk. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University; 2020 [cited 2021 July 30]; p. 244–251. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspertnyy-analiz-protsesta-vospitaniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii-obekty-i-kriterii-ekspertizy> (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Сахарчук Елена Сергеевна** – доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе, Московский государственный гуманитарно-экономический университет; ORCID 0000-0002-4185-4112, ResearcherID B-6256-2018; Москва, Россия. E-mail 1515303@mail.ru

**Баграмян Эммануил Робертович** – кандидат педагогических наук, заместитель руководителя центра развития образования, Российская академия образования; ORCID 0000-0003-3608-902X; Москва, Россия. E-mail: er.bagramyan60@gmail.com

**Киселева Ирина Александровна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской классической литературы, Московский государственный областной университет; ORCID 0000-0002-9629-0035, ResearcherID V-4311-2019; Москва, Россия. E-mail: 79099227849@yandex.ru

**Сахарчук Анна Леонидовна** – студентка филологического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; ORCID 0000-0002-6378-686X; Москва, Россия. E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru

**Вклад соавторов:**

Е. С. Сахарчук – постановка проблемы исследования, выработка методологической стратегии исследования, сбор информации, анализ данных, обобщение результатов.

И. А. Киселева – уточнение задач, теоретический анализ результатов исследования, верификация статьи.

Э. Р. Баграмян – теоретический анализ проблемы исследования в отечественной науке.

А. Л. Сахарчук – теоретический анализ проблемы исследования в зарубежной науке.

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

Статья поступила в редакцию 11.09.2021, поступила после рецензирования 21.012021, принята к публикации 09.02.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Elena S. Sakharchuk** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Vice Rector for Educational Work, Moscow State University of Humanities and Economics; ORCID 0000-0002-4185-4112, ResearcherID B-6256-2018; Moscow, Russia. E-mail 1515303@mail.ru

**Emmanouil R. Bagramyan** – Cand. Sci. (Education), Deputy Head of Education Development Center, Russian Academy of Education; ORCID 0000-0003-3608-902X; Moscow, Russia. E-mail: er.bagramyan60@gmail.com

**Irina A. Kiseleva** – Dr. Sci. (Philology), Professor, Head of Department of Russian Classical Literature, Moscow State Regional University; ORCID 0000-0002-9629-0035, ResearcherID V-4311-2019; Moscow, Russia. E-mail: 79099227849@yandex.ru

**Anna L. Sakharchuk** – Student, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University; ORCID 0000-0002-6378-686X; Moscow, Russia. E-mail: sakharchuk.ann@yandex.ru

**Contribution of the authors:**

E. S. Sakharchuk – statement of the research problem, development of a methodological and logical research strategy, collection of information, data analysis, generalisation of results.

I. A. Kiseleva – clarification of tasks, theoretical analysis of the research results, verification of the article.

E. R. Bagramyan – theoretical analysis of the problem of research in Russian science.

A. L. Sakharchuk – theoretical analysis of the problem of research in foreign science.

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

Received 11.09.2021, revised 21.012021, accepted 09.02.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

## ATHLETIC IDENTITY AND ITS RELATIONSHIP TO MORAL VALUES AMONG PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY STUDENTS

L. M. Obeidat<sup>1</sup>, H. I. Momani<sup>2</sup>, T. T. Ammari<sup>3</sup>, M. A. Rababah<sup>\*4</sup>

*Al-Balqa Applied University, Al-Salt, Jordan.*

*E-mail: <sup>1</sup>Lubna.222@bau.edu.jo; <sup>2</sup>Dr.hazim\_momani@bau.edu.jo;*

*<sup>3</sup>tarek@bau.edu.jo; <sup>4</sup>mrababah@bau.edu.jo*

*\*Corresponding author*

**Abstract.** *Introduction.* Physical education (PE) is one of the majors that some people and societies may consider less important than other majors which reduces the importance of the specialisation in this field. The investigation of athletic identity and its relationship to moral values among PE university students is an attempt to see the extent of the athletic identity may influence the possession of moral values among individuals who work in the PE field. This evaluation study seen from PE students' perception is a new study that has not been carried out in Jordan. Most dominant researchers in Jordan and the Arab world evaluate athletic identity or possession of moral values but they have not studied the relation between the two variables.

*Aim.* The present research aims to evaluate the athletic identity with relation to moral values based on the perceptions of PE university students.

*Methodology and research methods.* A descriptive approach was used to analyse the data. To collect data, a questionnaire was applied. The questionnaire consists of two scales. The first is the Athletic Identity Measurement Scale (AIMS), consisting of 14 items distributed over three domains: socialisation identity (5 items), exclusivity (5 items), and negative emotion (4 items). The second is the Moral Values Scale (MVS), consisting of 27 items, distributed into five domains: responsibility (7 items), honesty, (5 items), socialisation (10 items), beauty (5 items), and competition (5 items). The study sample consisted of 280 students of Faculty of Physical Education at Yarmouk University.

*Results and scientific novelty.* The results revealed that the level of athletic identity among students was rated high with statistically significant differences in favour of males. The domain of negative emotion was rated first, followed by exclusivity and socialisation identity respectively. The domains of moral values were estimated high in which competition domain was rated first, followed by beauty, honesty, responsibility and socialisation respectively. The results also demonstrated that there was a positive statistically significant relationship between athletic identity and moral values.

*Practical significance.* The study recommends consolidating athletic identity among students through increasing sports participation and activities, strengthening academic courses that deal with sports culture and sports values, involving female students in sports activities to enhance the level of their athletic identity to bridge the gap in the level of athletic identity between them and male students.

**Keywords:** athletic identity, moral values, faculty of physical education, Yarmouk University.

**For citation:** Obeidat L. M., Momani H. I., Ammari T. T., Rababah M. A. Athletic identity and its relationship to moral values among physical education university students. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 41–77. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-41-77

## СПОРТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С НРАВСТВЕННЫМИ ЦЕННОСТЯМИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Л. М. Обейдат<sup>1</sup>, Ч. И. Момани<sup>2</sup>, Т. Т. Амари<sup>3</sup>, М. А. Рабаба<sup>4</sup>

Прикладной университет Аль-Балка, Аль-Сальт, Иордания.

E-mail: <sup>1</sup>Lubna.222@bau.edu.jo; <sup>2</sup>Dr.hazim\_momani@bau.edu.jo;

<sup>3</sup>tarek@bau.edu.jo; <sup>4</sup>mrababah@bau.edu.jo

**Аннотация.** Введение. Физическое воспитание (ФВ) является одной из специальностей, которую часть людей или даже обществ могут считать менее важными, чем другие научные и социальные специальности, что снижает важность специализации в данной области. Исследование спортивной идентичности и ее связи с моральными ценностями среди студентов, обучающихся физическому воспитанию, является попыткой увидеть, в какой степени спортивная идентичность может влиять на обладание моральными ценностями у людей, работающих в этой сфере. Это оценочное исследование с точки зрения восприятия студентов является новым, ранее не проводившимся. Большинство ведущих исследователей в Иордании и арабском мире в целом оценивают спортивную идентичность или обладание моральными ценностями, но они не изучали взаимосвязь между ними.

**Цель.** Настоящее исследование направлено на оценку спортивной идентичности по отношению к моральным ценностям на основе представлений студентов, обучающихся физическому воспитанию.

**Методология и методы исследования.** Для анализа данных применялся описательный подход. Для сбора данных использовалась анкета, состоящая из двух шкал. Первая – шкала спортивной идентичности, состоящая из 14 пунктов, распределенных по трем областям: социализация идентичности (5 пунктов), эксклюзивность (5 пунктов) и негативные эмоции (4 пункта). Вторая – шкала нравственных ценностей, включающая 27 пунктов, распределенных по пяти доменам: ответственность (7 баллов), честность (5 баллов), социализация (10 баллов), красота (5 баллов) и конкуренция (5 баллов). Выборка состояла из 280 студентов факультета физического воспитания Ярмукского университета.

**Результаты и научная новизна.** В результате исследования выявлено, что уровень спортивной идентичности у студентов высокий со статистически значимыми различиями в пользу юношей. На первое место вышла сфера негативных эмоций, за которой следуют замкнутость и социализация идентичности соответственно. Сферы моральных ценностей оценивались высоко, на первом месте стояла сфера конкуренции, за ней следовали красота, честность, ответственность и социализация соответственно. Результаты также показали, что существует положительная статистически значимая связь между спортивной идентичностью и моральными ценностями.

**Практическая значимость.** Данное исследование рекомендует укреплять спортивную идентичность среди учащихся за счет расширения участия в спортивных мероприятиях, совершенствования академических курсов, посвященных спортивной культуре и спортивным ценностям, привлечения студенток к спортивным мероприятиям для повышения уровня их спортивной идентичности, преодоления разрыва в уровне спортивной идентичности между студентами женского мужского пола.

**Ключевые слова:** спортивная идентичность, нравственные ценности, факультет физической культуры, Ярмукский университет.

**Для цитирования:** Обейдат Л. М., Момани Х. И., Амари Т. Т., М. А. Рабабах. Спортивная идентичность и ее связь с нравственными ценностями среди студентов, обучающихся на специальности «Физическое воспитание» // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 41–77. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-41-77

## **Introduction**

Physical education (PE) is considered a profession and a specialisation like any other professions. What raises or reduces the profession and specialisation the individuals through their respect and appreciation for themselves first and for the message they carry second, which is the athletic identity here. Athletic identity is one of the most important sports domains and pillars, which has become the focus of attention of researchers, specialists and those interested in the sports field. This has been supported by some recent studies that dealt with athletic identity in one way or another. The importance of athletic identity appears through its connection to vital and important topics such as self-identity [1], national identity [2], the level of sports activity [4], organisation of physical education at the university based on students' constitutional types and health groups [5], the impact of practical aspects of communication and thinking skills formation on improving self-management skills in university students [6], career maturity and decision-making among athletes in universities [7], sports satisfaction and creative thinking [8–9], psychological stress [10], and moral thinking [11–12], the level of sports culture [13], psychosomatic symptoms [14], and self-esteem [15].

Brewer et al. defined athletic identity as the degree of strength, importance and exclusivity with which an individual is known according to his/her sports role [9]. It consists of three main domains: the socialisation identity domain, which revolves around the athlete's vision of himself/herself as an athlete in the eyes of others, and the domain of socialisation identity, which revolves around the athlete's vision of himself/herself as an athlete in the eyes of others, exclusivity domain which is related to the athlete's self-knowledge, and the domain of negative emotion, which is related to the athlete's fear of low performance and not performing the tasks required of him/her as he/she should perform. There is no doubt that athletic identity is affected by several factors that vary according to the culture of society, as the level of athletic identity changes from one society to another according to socio-cultural factors [16]. Qaddoumi confirmed that socio-cultural factors have a real impact at the level of athletic identity among

students majoring in physical education [17]. Miltiadis et al. stated that there are other factors that affect athletic identity, such as age, university sports activities and gender among physical education students [18].

## **Literature Review**

### **The Concept and Components of Athletic Identity**

Athletic identity is defined as the degree of strength, importance and exclusivity that shows the individual's attachment, love and attachment to sport [4]. According to the Brewer and Cornelius, Athletic Identity Measurement Scale (AIMS) consists of three domains: the socialisation identity domain, which sheds light on how the athlete perceives himself/herself as an athlete in the eyes of others, and the second domain is exclusivity, which sheds light on the self-image of the individual as an athlete. The third domain is negative affectivity, which sheds light on the athlete's fear of poor performance and not performing the role required of them as they should perform [19].

Regarding the studies related to athletic identity, they focused on studying the players' issues in various sports. For instance, Bogdanov aimed to determine the impact of the athletic identity of the national team players for team games on the national identity of athletes in Serbia and Ireland [2]. To achieve this, the study was conducted on a sample of 691 players from Serbia and 194 players from Ireland. The results showed a positive relationship between the athletic identity of national teams and the national identity of players in Serbia and Ireland. Also, the results revealed that there were differences in the athletic identity according to the variables of gender, age, and educational qualification in favour of males and for the highest and older qualifications.

Reifsteck studied the relationship between athletic identity and levels of sports activity after retirement of university athletes [4]. To achieve this, the study was conducted on a sample of 59 retired athletes. The results of the study demonstrated a positive relationship between athletic identity and the level of sports activity. Adams studied the current reality of athletic identity and self-identity and its role in predicting career maturity among secondary school students, who are practitioners and non-practitioners of sports in the USA [1]. The study sample consisted of 133 male and female students, who practice sports, and 141 students, who are not practising sports. The results of the study showed a positive relationship between athletic identity and self-identity, and the existence of differences in athletic identity and self-identity between athletes and non-athletes in favour of athletes. The results also demonstrated that there were differences in athletic identity and self-identity between males and females in favour of males, while the differences in functional maturity were better for

females than males. With regard to the relationship with functional maturity, it was not statistically significant.

Al-Qaddoumi and Al-Amad examined the relationship between athletic identity and self-esteem among physical education students in the Palestinian universities. The study sample included 305 students [17]. Two measures were used: AIMS and self-esteem scale. The results of the study displayed that the level of identity and sports self-esteem was high, and the relationship between athletic identity and self-esteem was positive. They also showed that there were no statistically significant differences in the level of athletic identity due to university variables, academic level and accumulative average. However, the differences in the level of athletic identity were statistically significant between males and females in favour of males. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the level of self-esteem due to the variables of gender, university, and accumulative average, while the differences were statistically significant according to the academic level variable in favour of the fourth-year students.

Al-Zubaidi and Hamidi studied the relationship between athletic identity and creative thinking among basketball players in Iraq. The study sample included 24 athletes [8]. The researchers concluded that there was a direct correlation between the athletic identity and the creative thinking of basketball players. Indriuniene examined the relationship between athletic identity and psychological stress among students of the faculty of physical education participating in sports activities in Lithuania [10]. The study sample consisted of 214 students whose ages ranged between 25–18 years. They were divided into two groups: the first group consisted of students who practice their activities 2–3 times a week, and the second group consisted of students who practice their activities two times daily with the aim of reaching higher levels. The results of the study revealed that the level of athletic identity among the members of the second group was high with a high degree of psychological tension compared with the first group.

Al-Qaddoumi studied the level of sports culture and its relationship to the athletic identity of physical education students at An-Najah National University in Palestine [13]. The study was conducted on a stratified random sample of 152 students. The researchers used Shahada's scale [49] for sports culture, and the scale for athletic identity developed by Brewer et al. [9]. The results of the study indicated that the levels of sports culture and the level of athletic identity were very high among students of physical education specialisation. In addition, there was a positive statistically significant relationship between the level of sports culture and athletic identity. The results also indicated that there were statistically significant differences in the level of athletic identity due to

the gender variable in favour of male students. And there were no statistically significant differences in the level of sports culture according to the variables of gender and study level.

Abdel-Sadah et al. examined the relationship of psychophysical symptoms to achieving goals and sporting identity among club players in Najaf Governorate in Iraq. The research sample consisted of 30 players [14]. Personal interviews and a questionnaire were used to collect data. The study concluded that the psychophysical symptoms were the result of psychological pressures that fall on the player due to the social circumstances surrounding him/her or the type of activity he/she exercises, and the relationship between psychophysical symptoms and achieving goals. Athletic identity was so great that psychophysical symptoms played a major role in the player's continued performance the sporting event he/she desires.

Al-Saadoun investigated the athletic identity and its psycho-social impact after retiring among the team players of basketball, handball and football in Jordan [20]. The sample consisted of 80 athletes, who retired from each game. A questionnaire was used to collect data. The results of the study revealed that the level of athletic identity was high, and that the socialisation domain came in the first place, followed by the domain of exclusivity and finally the domain of negative emotion.

Al-Baik and Al-Janabi studied the athletic identity of the players of volleyball clubs for the Iraqi League in Kurdistan according to years of experience using the descriptive approach on a random research sample consisting of 100 players from 20 clubs [21]. The results revealed that the players possess an athletic identity at high levels, and that athletic identity is rooted in players with more years of experience than those with fewer years.

### **Moral Values**

Al-Hajeej defined moral values as a set of rules and standards regulating behaviours and consistent with human nature and regulating their acquisition and development through education as ethics that govern the relationship of the individual with others [22]. They are psychological organisations acquired by the individual through living with the values, customs and traditions of the social milieu in which the individual lives and exercises his/her role through. These organisations are evident through the individual's attitude towards life and his/her interactions with himself/herself and others [23].

Moral values are also defined as judgments that an individual makes with preference or lack of preference for subjects or things, and this process takes place through the interaction between the individual with his/her knowledge and experiences and between representatives of the civilised framework in which

he/she lives [24]. Saleh defined moral values as a set of laws and standards that emanate from a group, and serve as guidelines for judging material and moral actions and practices, which have power and influence on the group with the character of necessity, obligation and generality [25]. Any deviation from this becomes a departure from the group's goals and ideals. Also, moral values are defined as rules regulating social interactions and relationships between individuals within societies by relying on concepts such as trust, justice and rights [26]. Moral values are a social standard related to morality for the individual and the group, and evaluate the balances of behaviour and actions, as they are taken as a monitor that guides to knowing the good from the bad [14].

The importance of moral values is demonstrated through their association with vital and important topics such as family climate [3] and quality of life [27], social relations [28], social intelligence [29] and moral judgment [3]. Values are one of the important determinants of social behaviour which can be learned and acquired. Once individuals acquire these values, they become in themselves a criterion for guiding their behaviour and forming their attitudes towards topics and situations that have a relationship to a value. The individuals' saturation with values leads them to becoming motives in their psychological formation, shaping their behaviour and determining the rules of this behaviour. The importance of values in the life of the individuals is revealed in terms of their effective contribution to building their personality, shaping their thinking and upgrading their capabilities. And their importance is not limited to this point, but they penetrate into one's life because they are linked to them with the meaning of life itself. They also serve as guides for balancing between their personal interests and the interests of society [31]. A person lives in this life according to certain values that he/she applies or seeks to reach. Values are also considered a type of determinants or goals. Access to them is a type of success, and a sign of the good progress of work in its previous stages.

Physical education and sports are considered as a social phenomenon that seeks to provide the individual with various forms of acceptable social behaviour, such as cooperation, good morals, and good sportsmanship. Through sport and participation, the correct traditions and customs and all aspects of the social, civil and cultural development of society become clear in the sense that this helps the individual to know the prevailing values and concepts in his/her society. This is what socialisation aspires to, since it is the process of inculcating the individual's values, concepts and culture of the society in which he/she lives [32]. Physical education activities are a field of social, psychological, physical, health and educational values that an individual can acquire in his/her daily life through physical education curricula planned in practical and theoretical curricula.

Abu Al-Fahm revealed that the interest in sports beliefs is a reaction to awareness of the benefits that these beliefs bring to all individuals and people in general. Although individuals' concepts differ in form, they agree in content [33]. And that sport is the educational process that aims to form an integrated and balanced human in all knowledge, self-kinetic and emotional aspects. And sports values include different areas of life, including fun, in addition to legal and free play. Practical participation also includes adherence to regulations and laws, respect for all players, and punishment for inappropriate behaviour. The sports group believes in positive educational values and translates them into the realistic behaviour of societies in achieving their goals and objectives with adequacy and competence.

The objectives and activities of physical education are among the most important programmes through which sound and moral social values such as strengthening the individual's social relations with others, improving the process of personal and social adaptation and providing the individual with values can be instilled in students. This can be through providing trends and standards of proper sports behaviour to qualify individuals to be good citizens in their community through the practice of sports activities, which are one of the methods for the integration of the individual with his/her society [28].

Physical education constitutes an appropriate base for building social relationships among students due to its dynamic, intellectual, and emotional interaction, which contributes to satisfying students' needs, interests, desires and tendencies. It helps to achieve their personal goals, psychological and social development, improving their performance of their jobs and social roles, and shaping their attitudes, values and principles. As such, it helps in controlling and modifying individuals' behaviours, and in obtaining better opportunities to establish friendships [34]. The sports activities and programmes offered at the university would contribute to the development of good manners and good treatment, refine students' behaviour, enhance their attitudes towards proper behaviour and instill values and morals that a society is satisfied with, such as helping others, cleanliness, acquaintance, altruism, and respect for others. They also contribute to the development of desirable trends, such as the student's pride in his/her thought, homeland, values and morals. They work on students' development, and contribute to strengthening the relationship between them and their colleagues, on the one hand, and between them and the faculty members, administrative supervisors, and the family and society, on the other hand. As such, this highlights and enhances the students' independence, self-confidence, dependence and endurance [28].

With regards to studies related to values in the sports field, it was also found that they focused on studying athletic identity and moral values among

students of physical education and practitioners of sports activities. These studies benefited in defining and selecting the study method, in addition to improving the two tools for measuring both the athletic identity and moral values. Among these studies is Al-Batikhi's research, which aimed to build a measure for the educational values acquired through the practice of sports activities for the students of the University of Jordan [40]. The study used the descriptive survey method. The study sample consisted of 100 students practising various sports activities such as football, basketball, squash and table tennis from different university faculties. After conducting the statistical treatments of the collected data, the researcher reached a scale of values consisting of 38 items distributed on six domains: responsibility, honesty, cooperation, social and competition. The results showed that the students of the University of Jordan, who practice sports activities, have high educational values.

Al-Askar studied the educational values of sports practice among students of physical education faculties in the Jordanian universities [39]. The sample consisted of 400 students of the faculties of physical education in the Jordanian universities. The study found that there are statistically significant differences in students' estimates of the educational values of sports practice among students to a high and very high degree. It also displayed that there are statistically significant differences due to the gender variable in most fields in favour of females.

Al-Zayoud and Bani Melhem examined the importance of sports activities in improving social relations among students of the faculty of physical education at Yarmouk University [28]. A questionnaire, consisting of 31 items distributed into five areas (personal social area, socio-cultural area, the extent of belonging to the university, social ties, and the field of social interaction), was used to collect data. The sample consisted of 210 students, who were chosen randomly. The results showed that sports activities play an important and effective role in enhancing the level of social relations between students and consequently improvement in their social interaction, which contributes to their cohesion, interdependence and adaptation to the university environment, and alleviates the feeling of distress. The study indicated that social isolation leads to mental illness, and the practice of sports activities contributes to the exchange of cultures and experiences among students, the acquisition of normal social values, leadership training, and continuous evaluation of self and others. The study also showed that there are differences between the sexes due to the importance of sports activities, but they enhanced the interaction and adaptation of students of different gender and academic level with each other and with the university environment.

Al-Zayoud et al. examined the beliefs of Yarmouk University students about the role of sport in promoting social, moral and national values [41]. The

researchers used the descriptive survey method by applying a questionnaire consisting of 57 items, divided into three areas, namely social values, moral values, national values on a random sample of 650 students of 'fitness for all courses' at University of Yarmouk. The results of the study indicated that students' beliefs about sports have positive repercussions in developing and strengthening moral, social and national values, and that males are more affected by the repercussions of practicing sports activities on social, moral and national values than females.

Abu Zima' and Al-Widyan studied the role of swimming in the growth and development of educational values for swimmers and female swimmers in Jordan, as well as the differences in educational values according to the gender variable [35]. A questionnaire consisting of 48 items divided into 5 domains was used to collect data. The study sample included 75 swimmers representing the Jordanian clubs affiliated with the Jordan Swimming Federation. The results showed that the domain 'the aesthetic values of performance' was ranked first, followed by cognitive values, moral values, social values, and economic values respectively. The study also revealed that there were statistically significant differences between male and female swimmers in the moral values domain in favour of female swimmers.

Al-Adl and Aliwa studied the impact of the relationship between moral values and quality of life among students of the faculties of general education and physical education at the Egyptian University of Zagazig [27]. The sample consisted of 942 students, including 464 from the faculty of physical education, and 478 from the faculty of education. Two scales were built: the scale of moral values, and the scale of quality of life. The results of the research confirmed the existence of a positive, statistically significant correlation between the degrees of the domains of the moral values scale and the total score and the degrees of the domains of the quality of life scale and the total score among students of the faculty of education, as well as among students of the faculty of physical education. There were no statistically significant differences between male and female students of the college of education in moral values and quality of life. Also, there were no differences between male and female students of the college of physical education in the variables of moral values and quality of life in the light of the variables 'kind of student' and 'academic level'.

### **Problem Statement**

Physical education is one of the majors or specialties that some societies may consider less important than other majors, which reduces the importance of the specialisation. The faculties of physical education seek to prepare graduates, who have the ability and competence to teach and train together after graduation. Despite the importance of athletic identity and moral values among students of

physical education, the researchers have not found any study that focused on studying them together, but they were studied independently, which indicates the originality of the current study. Hence the problem of the study arose for the researchers can be summarised in answering the following questions:

1. What is the level of athletic identity among students of the faculty of physical education at Yarmouk University?

2. Are there differences in the level of athletic identity among students of the faculty of physical education at Yarmouk University according to the variables of gender and academic level?

3. What is the level of moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University?

4. Are there any differences in moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University according to the variables of gender and academic level?

5. Is there a relationship between athletic identity and moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University?

### **The Importance of the Study**

The importance of the study is highlighted in:

1. It addresses the values of sports practice at the university level in order to achieve the needs of students, and consolidate the principles of modern physical education in the balanced growth of the individual's personality, and assist physical education teachers in developing their curriculum to achieve national, social, ethical and behavioural goals in preparation for reaching the realities of values in the context of methodological and teaching variables in the faculties of physical education in Jordanian universities.

2. The current study is distinguished from previous studies in terms of its interest in studying the relationship between athletic identity and moral values in the sports field in a collective manner not individually, given their importance to the graduate of physical education, and this in turn confirms the importance of conducting such a study.

3. The present research investigates the athletic identity and moral values of the students of the faculty of physical education; therefore, it contributes to the knowledge of strengths to consolidate them and weaknesses to treat them. This is with the aim of reassuring the graduates' future and their success in their work after graduation, as those who possess good moral values and a good athletic identity will have better belonging to the profession in the future and better social behaviour.

4. The current study contributes to determining the nature of the relationship between athletic identity and moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University.

5. The current study contributes to identifying the differences in the level of athletic identity and moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University according to the variables of gender and academic level.

### **Objectives of the Study**

This study aims at:

1. Identifying the level of moral values among students of the Faculty of Physical Education at Yarmouk University, and the differences based on gender and academic level variables.
2. Identifying the level of sports identity among students of the Faculty of Physical Education at Yarmouk University and the differences according to the variables of gender and academic level.
3. Identifying the relationship between sports identity and moral values among students of the Faculty of Physical Education at Yarmouk University.

## **Methods**

### **Study Approach**

The researchers followed the descriptive analytical approach in all its procedures in terms of defining the study population and its sample, and applying the measures of athletic identity and moral values among students, due to its suitability for the purposes of the study.

### **Community and Sample of the Study**

The study population consisted of students of bachelor of physical education at Yarmouk University, of both sexes, and of different academic levels. The population of the study is 1843 male and female students (1220 males and 623 females) for the academic year 2020/2021. The study sample consisted of 280 male and female students, at a rate of 15.2% of the study population, who were randomly selected from the students of the faculty of physical education at Yarmouk University according to the variables of gender and the study level (first, second, third, fourth). Table 1 shows the distribution of the study sample members according to gender and study level.

### **Study Tools**

*The First Tool: Athletic Identity Measurement Scale (AIMS)*

The researchers adopted the Athletic Identity Measurement Scale (AIMS) of Brewer and Cornelius, which is the most widely used scale in previous studies to measure athletic identity [19]. The original scale consisted of 7 items, which

were distributed on three domains: socialisation identity (3 items), exclusivity (2 items), and negative emotion (2 items).

Table 1

Distribution of study sample members by variable (gender and study level)

		Gender		
		Male	Female	Total
Level	Freshman	Count	48	57
		% of total	17.1%	20.4%
	Sophomore	Count	22	48
		% of total	7.9%	17.1%
	Junior	Count	37	29
		% of total	13.2%	10.4%
	Senior	Count	18	21
		% of total	6.4%	7.5%
Total		Count	125	155
		% of total	44.6%	55.4%

The scale was used in many studies such as Walan et al. and it was translated into Arabic by Qaddoumi and Al-Amad [13]. The researchers presented the scale to a group of specialised reviewers and took their notes. The wording of some items was modified and new items were added to the scale so that the scale in its final form consisted of 14 items, distributed over three domains: socialisation identity (5 items), exclusivity (5 items), and negative emotion (4 items). The researchers confirmed the validity of the scale by applying it to a sample of 35 students from the study community and outside its real sample. The value of the item's correlation coefficient with the total score of the domain to which it belongs, as well as with the total score of the scale was not less than 0.20. They also verified the stability of the scale in two ways:

*Repetition stability (stability coefficient):* The scale was applied to an exploratory sample consisting of 35 students, using the test-retest method, with an interval of two weeks. The correlation coefficient (Pearson) was calculated between the two applications of the scale as a whole and for each area of the scale. The value of the scale domains ranged between 0.78–0.86 and for the scale as a whole 0.85 as shown in Table 2.

*Internal consistency stability (Cronbach's alpha):* The internal consistency stability was calculated using Cronbach's alpha equation, where the value of Cronbach's alpha coefficient ranged between 0.79–0.86 and for the scale as a whole 0.88, and Table 2 shows this.

Table 2

Repetition stability coefficient and internal consistency for each domain of the AIMS and for the scale as a whole

Repeat stability coefficient	Internal consistency stability coefficient	Domain
0.78	0.83	Socialisation identity
0.81	0.79	Exclusivity
0.86	0.86	Negative emotion
0.85	0.88	The scale as a whole

### *The Second Tool: Moral Values Scale*

The researchers prepared a scale of moral values after looking at a number of scales prepared for this purpose such as Batikhi's [40] scale, Al-Adl and Aliwa's scale [27] and the scale developed by Zayoud et al. [41]. The scale in its final form consisted of 27 items, distributed into five domains: responsibility (7 items), honesty, (5 items), socialisation (10 items), beauty (5 items), and competition (5 items). These items were answered on a five-point scale (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree). The validity of the content of the scale was verified by presenting it to a group of specialised reviewers and their comments were taken into account. To ensure the validity of the scale construction, it was applied to an exploratory sample from outside the study sample that consisted of 35 students. The corrected item-total correlation coefficient was calculated for the correlation of each item of the scale with the domain to which it belongs and with the scale as a whole. Two criteria were adopted to keep the items in the first scale, which is the presence of statistical significance of the correlation of the item with the total mark of the domain to which it belongs, as well as with the total mark of the scale. The second is that the value of the item's correlation coefficient with the total mark of the domain to which it belongs, as well as with the total mark of the scale shall not be less than 0.20.

The stability of the scale was confirmed by applying it to a sample from outside the study sample through two methods:

*Repetition stability (stability coefficient):* The scale was applied to an exploratory sample from outside the study sample, consisting of 35 students using the test-retest method with an interval of two weeks, where Pearson correlation coefficient was calculated between the two applications. Its value for the domains of the scale ranged between 0.77–0.85 and for the scale as a whole which is amounted to 0.83 as shown in Table 3.

*The stability of internal consistency (Cronbach's alpha):* it was calculated using the equation of Cronbach's alpha, where its values for the domains of the scale ranged between 0.79–0.83 and for the scale as a whole 0.84 as shown in Table 3.

Table 3

Repetition stability coefficient and internal consistency for each domain of the moral values scale and for the scale as a whole

Repeat stability coefficient	Internal consistency stability coefficient	Domain
0.77	0.80	Responsibility
0.81	0.79	Honesty
0.83	0.83	Social
0.81	0.82	Beauty
0.85	0.82	Competition
0.83	0.84	The scale as a whole

*Correction Method for the Two Scales*

The respondents were asked to place a sign (x) in front of each item of the athletic identity and the moral values scales to indicate the extent to which the item's content matches their personal conviction, according to a five-fold scale: strongly agree, agree, I do not know, disagree, strongly disagree. Positive items were given (5, 4, 3, 2, 1) respectively and vice versa for negative items. To identify the level of the athletic identity as a whole and the moral values as a whole and for each of its domains, the statistical criterion, based on means, was used as shown in Table 4.

Table 4

The level of athletic identity as a whole and moral values as a whole and for each of its domains

Level	Mean for each domain
Low	From 1.00 – less than 2.34
Average	From 2.34 – less than 3.67
High	From 3.67–5.00

**Study Procedures**

1. The study was carried out according to the following procedures:
2. The study population was identified and sampled from undergraduate students at the faculty of physical education at Yarmouk University.
3. The two study tools were prepared, namely, the AIMS which in its final form consisted of 14 items, and the moral values scale which consisted of 27 items.
4. The stability of the two study tools was confirmed by applying the questionnaires on an exploratory sample from outside the study sample which consisted of 35 students to calculate the coefficient of stability and internal consistency.

5. The study tools were distributed to 315 students, of whom 280 students responded to the questionnaire, who constituted the members of the study sample.

### Study Variables

The study included the following variables: gender, the study level (first, second, third and fourth levels), athletic identity as a whole (represented by the mean of the estimates of the study sample members on the items of athletic identity, and moral values (represented by the mean of the estimates of the study sample members on the items of the moral values scale).

### Statistical Analysis

To answer the first and third questions, means and standard deviations were used to identify the level of athletic identity as a whole and the level of moral values as a whole and each of their domains among the study sample members. To answer the second and fourth questions, the means and standard deviations according to the variable (gender, study level), and two-way ANOVA were used to find out the statistical significance of the apparent differences between the means for the estimates of the study sample on the items of the scale of moral values as a whole and the athletic identity as a whole. Also, means and standard deviations according to the variable (gender, study level), and Two Way MANOVA were used to find out the statistical significance of the apparent differences between the means for the estimates of the study sample on each domain of the moral values scale and each of the domains of the AIMS according to the variable (gender, study level). To answer the fifth question, Pearson correlation coefficient was used to find out the relationship between athletic identity and moral values.

### Findings

The results are presented according to the research questions as follows:

#### **RQ1. What is the level of athletic identity among students of the faculty of physical education at Yarmouk University?**

The means and standard deviations of the estimates of the study sample members were calculated on the items of the AIMS as a whole and each of its domains as shown in Table 5.

Table 5

The sample' estimates on the AIMS as a whole, and each of its domains

Mean	Std. deviation	No.
4.19	0.74	Negative emotion
3.82	0.71	Exclusivity
3.95	0.67	Socialisation identity
3.97	0.62	Athletic identity as a whole

It can be seen from Table 5 that the level of athletic identity as a whole among the study sample members was high with a mean of 3.97 and with a standard deviation of 0.62. The third domain 'negative emotion' was ranked first with a mean of 4.19 at a high level, the first domain 'socialisation identity' came in second place with a mean of 3.95 at a high level whereas the second domain 'exclusivity' came in the last rank with a mean of 3.82 at a high level.

**RQ2. Are there statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means of the estimates of the study sample members on the items of the AIMS as a whole and each of its domains attributed to the variables: gender, study level and the interaction between them?**

To answer this question, the means and standard deviations of the estimates of the study sample members were calculated on the items of the AIMS as a whole according to the variables 'gender' and 'study level' as shown in Table 6.

Table 6

The sample's estimates on the AIMS as a whole according to the variables  
'gender' and 'study level'

Study level	Gender					
	Female		Male		Total	
	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation
Freshman	3.69	0.84	3.99	0.64	3.85	0.75
Sophomore	3.81	0.76	4.07	0.39	3.92	0.63
Junior	4.05	0.57	4.08	0.37	4.07	0.44
Senior	4.14	0.36	4.20	0.37	4.18	0.36
Total	3.85	0.74	4.06	0.49	3.97	0.62

It is noted from Table 6 that there are apparent differences between the means of the estimates of the study sample members on the items of the AIMS as a whole according to the variables gender and study level. To determine the statistical significance of these apparent differences, the two-way ANOVA was applied as demonstrated in Table 7.

Table 7

The sample's estimates of the AIMS as a whole according to the variables  
gender and study level and the interaction between them

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Gender	1.628	1	1.628	*4.428	0.036
Study level	3.974	3	1.325	*3.603	0.014
Gender * level	0.995	3	0.332	0.902	0.440
Error	99.984	272	0.368		
Corrected total	107.595	279			

It can be seen from Table 7 that the value of the statistical significance for the variable 'gender' amounted to 0.036 which was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated the existence of a statistically significant difference at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the two means of the study sample estimates on the items of the AIMS as a whole due to the variable 'gender' in favour of males. The value of the statistical significance of the variable 'study level' amounted to 0.014 which was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were statistically significant differences at ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members on the items of the AIMS as a whole due to the variable of the study level. In order to find out the validity of these statistically significant differences, Scheffe's Post Hoc Multiple Comparisons Tests were used as shown in Table 8.

Table 8

Scheffe's test of the sample's estimates of AIMS as a whole according to 'study level' variable

Study level	Mean	The difference between the two means		
		Second	Third	Fourth
Freshman	3.69	-0.12	-0.36	-0.45
Sophomore	3.81		0.24	0.33*
Junior	4.05			0.09
Senior	4.14			

It is noticed from Table 8 that there is a statistically significant difference between the estimates of students of the second year compared to the mean of the students of the fourth year in favour of fourth-year students. The value of the statistical significance of the interaction between the variables of gender and the study level amounted to 0.440 which is greater than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were no statistically significant differences at the ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of individuals of the study sample on the items of the AIMS as a whole attributed to the interaction between the variables of gender and study level. The means and standard deviations of the study sample estimates on each domain of the AIMS were also calculated according to the variable (gender, study level), as shown in Table 9.

It is noticed from the Table 9 that there are apparent differences between the means for the estimates of the study sample members on each domain of the Athletic Identity Measurement Scale (AIMS) according to the variable 'gender' and 'study level'. To determine the statistical significance of these apparent differences, the Two way MANOVA was applied as shown in Table 7.

Table 9

The sample's estimates on each domain of the AIMS according to the variables  
'gender' and 'study level'

Study level		Gender					
		Female		Male		Total	
		Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation
Socialisation identity	Freshman	3.64	0.83	4.01	0.79	3.84	0.83
	Sophomore	3.81	0.73	3.97	0.48	3.88	0.63
	Junior	3.89	0.49	4.11	0.48	4.04	0.49
	Senior	4.10	0.36	4.22	0.51	4.16	0.45
	Total	3.80	0.71	4.06	0.62	3.95	0.67
Exclusivity	Freshman	3.70	0.89	3.76	0.70	3.74	0.79
	Sophomore	3.75	0.79	3.87	0.52	3.80	0.68
	Junior	3.96	0.83	3.80	0.62	3.85	0.69
	Senior	4.02	0.50	3.95	0.60	3.98	0.55
	Total	3.81	0.80	3.82	0.63	3.82	0.71
Negative emotion	Freshman	3.72	0.98	4.27	0.72	4.02	0.89
	Sophomore	3.88	0.86	4.44	0.44	4.13	0.75
	Junior	4.36	0.60	4.40	0.45	4.39	0.50
	Senior	4.35	0.47	4.50	0.56	4.43	0.52
	Total	3.97	0.86	4.37	0.58	4.19	0.74

Table 10

Analysis of binary variance multiple means for the estimates of the study sample on each domain of the AIMS according to the variable 'gender' and 'study level' and the interaction between them

Source		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Gender	Socialisation identity	2.795	1	2.795	6.542	0.011
Hotelling's Trace = 0.112*	Exclusivity	0.009	1	0.009	0.018	0.893
	Negative emotion	6.227	1	6.227	12.741	0.000
	Level	Socialisation identity	3.612	3	1.204	2.818
Wilks' Lambda = 0.929*	Exclusivity	2.086	3	0.695	1.366	0.253
	Negative emotion	8.374	3	2.791	5.712	0.001
Gender * level Wilks' Lambda = 0.954	Socialisation identity	0.652	3	0.217	0.509	0.677
	Exclusivity	0.791	3	0.264	0.518	0.670
	Negative emotion	3.602	3	1.201	2.457	0.063
Error	Socialisation identity	116.191	272	0.427		
	Exclusivity	138.437	272	0.509		
	Negative emotion	132.933	272	0.489		

Corrected total	Socialisation identity	124.935	279
	Exclusivity	141.097	279
	Negative emotion	154.494	279

It can be seen from Table 10 that the value of the statistical significance of the variable 'gender' and the domains 'socialisation identity' and 'negative emotion' was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there was a statistically significant difference at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the two means for the estimates of the study sample on the two domains of athletic identity 'socialisation identity' and 'negative emotion' due to the gender variable in favour of males.

The value of the statistical significance of the variable of 'study level' and the domain 'socialisation identity' and 'negative emotion' was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members at the domain 'socialisation identity' and 'negative emotion' due to the variable of the study level. To find out in favour of which statistically significant differences were, Scheffe's Post Hoc Multiple Comparisons Tests was used as shown in Table 11.

Table 11

The results of the Scheffe's test for comparison between means for the estimates of the study sample at the domain 'socialisation identity' and 'negative emotion' according to the variable 'study level'

Domain	Study level	Mean	The difference between the two means		
			Second	Third	Fourth
Socialisation identity	Freshman	3.84	-0.04	-0.20	-0.32*
	Sophomore	3.88		0.16	0.18
	Junior	4.04			0.12
	Senior	4.16			
Negative emotion	Freshman	4.02	-0.01	-0.37*	-0.00
	Sophomore	4.13		0.36	0.11
	Junior	4.39			0.37*
	Senior	4.02			

It is noted from Table 11 that with regard to the domain 'socialisation identity', there was a statistically significant difference between the estimates of students of the first study level compared to the mean of the fourth-year

students in favour of the fourth-year students. With regard to the domain of 'negative emotion', there was a statistically significant difference between the estimates of students of the first and fourth study level compared to the mean of third-year students in favour of third-year students.

The value of the statistical significance of the interaction between the variables of sex and the study level was greater than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) which indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members on the domains of athletic identity as a whole, due to the interaction between the variables of gender and study level.

**RQ3. What is the level of moral values among the students of the faculty of physical education at Yarmouk University?**

To answer this question, the means and standard deviations of the estimates of the study sample members were calculated on the items of the moral values scale as a whole and each of its domains as shown in Table 12.

Table 12

The moral values scale as a whole, and each of its domains arranged  
in descending order

Mean	Std. deviation	No.
4.21	0.76	Competition
4.17	0.71	Beauty
4.09	0.76	Honesty
4.04	0.70	Responsibility
3.88	0.73	Social
4.07	0.65	Moral values

It is noticed from Table 12 that the level of moral values as a whole among the study sample members was high with a mean of 4.07 and a standard deviation of 0.65, where the fifth domain 'competition' came in the first place with a mean of 4.21 at a high level followed in the second place by the fourth domain 'beauty' with a mean of 4.17 at a high level, then the second domain 'honesty' with a mean of 4.09 at a high level, after that the first domain 'responsibility' with a mean of 4.04 at a high level, and the third domain 'social' came in the last rank with a mean of 3.88 at a high level.

**RQ4. What is the level of moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University?**

To answer this question, the means and standard deviations of the estimates of the study sample members were calculated on the items of the moral values scale as a whole and each of its domains as shown in Table 13.

Table 13

The means and standard deviations of the estimates of the study sample on the items of the moral values scale as a whole, according to the variables 'gender' and 'study level'

Study level	Gender					
	Female		Male		Total	
	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation
Freshman	3.90	0.70	4.01	0.71	3.96	0.70
Sophomore	3.94	0.77	4.09	0.51	4.01	0.67
Junior	4.12	0.84	4.21	0.58	4.19	0.67
Senior	4.23	0.31	4.34	0.28	4.29	0.29
Total	4.00	0.71	4.14	0.60	4.07	0.65

It is noticed from Table 13 that there were apparent differences between the means of the estimates of the study sample members on the items of the Moral Values Scale (MVS) as a whole, according to the variable 'gender' and 'study level'. To determine the statistical significance of these apparent differences, the two-way ANOVA was applied as shown in Table 14.

Table 14

Binary variance analysis of the means for the estimates of the study sample on the items of the MVS as a whole, according to the variable 'gender' and 'study level' and the interaction between them

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Gender	0.840	1	0.840	2.008	0.158
Study level	3.906	3	1.302	3.112	*0.027
Gender * level	0.025	3	0.008	0.020	0.996
Error	113.798	272	0.418		
Corrected total	119.089	279			

It can be seen from Table 14 that the value of the statistical significance of the gender variable was 0.158, which was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there was no statistically significant difference at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the two means of the estimates of the study sample on the items of the moral values scale as a whole, due to the gender variable. The results revealed that the value of the statistical significance of the study level variable amounted to 0.027 which was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members on the items of the moral values scale as a whole, due to the variable of 'study level'. To

find out in favour of which the statistically significant differences were, Scheffe's Post Hoc Multiple Comparisons Tests were used as shown in Table 15.

Table 15

The results of the Scheffe's test for comparison between means of the estimates of the study sample members on the items of the moral values scale as a whole, according to the variable 'study level'

Study level	Mean	The difference between the two means		
		Second	Third	Fourth
Freshman	3.96	-0.05	-0.23	-0.33*
Sophomore	4.01		0.18	0.28
Junior	4.19			0.10
Senior	4.29			

It is noticed from Table 15 that there was a statistically significant difference between the estimates of the freshman students compared to the mean of the senior students which was in favour of the senior students. The value of the statistical significance of the interaction between the variables 'gender' and 'study level' amounted to 0.996, which was greater than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members on the items of the moral values scale as a whole, due to the interaction between the variables of gender and study level. The means and standard deviations of the estimates of the study sample members on each domain of the moral values scale were calculated according to the variable 'gender' and 'study level' as shown in Table 16.

Table 16

The means and standard deviations of the estimates of the study sample on each domain of the moral values scale, according to the variable 'gender' and 'study level'

Study level		Gender					
		Female		Male		Total	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Responsibility	Freshman	3.88	0.82	4.02	0.75	3.96	0.78
	Sophomore	3.96	0.78	4.18	0.56	4.05	0.69
	Junior	4.07	0.94	4.04	0.61	4.05	0.72
	Senior	4.16	0.39	4.29	0.27	4.23	0.34
	Total	3.98	0.78	4.09	0.63	4.04	0.70

Honesty	Freshman	3.93	0.88	4.06	0.76	4.00	0.82
	Sophomore	3.98	0.87	4.07	0.57	4.02	0.75
	Junior	4.10	0.89	4.15	0.75	4.13	0.79
	Senior	4.33	0.48	4.38	0.44	4.36	0.45
	Total	4.03	0.84	4.13	0.69	4.09	0.76
Social	Freshman	3.86	0.65	3.75	0.84	3.80	0.76
	Sophomore	3.69	0.84	3.79	0.66	3.74	0.76
	Junior	3.97	0.89	4.00	0.67	3.99	0.74
	Senior	3.93	0.42	4.24	0.39	4.10	0.43
	Total	3.84	0.73	3.90	0.72	3.88	0.73
Beauty	Freshman	3.79	0.66	4.09	0.74	3.95	0.72
	Sophomore	3.99	0.80	4.31	0.72	4.13	0.78
	Junior	4.29	0.76	4.43	0.66	4.38	0.69
	Senior	4.23	0.33	4.55	0.27	4.41	0.34
	Total	4.00	0.71	4.30	0.68	4.17	0.71
Competition	Freshman	4.05	0.82	4.15	0.85	4.10	0.84
	Sophomore	4.08	0.86	4.06	0.55	4.07	0.74
	Junior	4.19	0.93	4.53	0.65	4.42	0.76
	Senior	4.50	0.39	4.28	0.50	4.38	0.46
	Total	4.15	0.81	4.27	0.72	4.21	0.76

It is noticed from Table 16 that there were apparent differences between the means for the estimates of the study sample members on each domain of the Moral Values Scale (MVS), according to the variable 'gender' and 'study level'. To determine the statistical significance of these apparent differences, the two-way MANOVA was applied as shown in Table 17.

Table 17

Analysis of the multiple variance of the means for the estimates of the study sample on each domain of the MVS, according to the variable 'gender' and 'study level' and the interaction between them

Source		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Gender	Responsibility	0.787	1	0.787	1.603	0.206
Hotelling's trace = 0.098*	Honesty	0.377	1	0.377	0.655	0.419
	Social	0.394	1	0.394	0.763	0.383
	Beauty	4.315	1	4.315	9.431	0.002*
	Competition	0.151	1	0.151	0.268	0.605
Level	Responsibility	2.259	3	0.753	1.534	0.206
Wilks' Lambda = 0.213*	Honesty	4.095	3	1.365	2.370	0.071
	Social	4.124	3	1.375	2.660	0.049*
	Beauty	9.520	3	3.173	6.937	0.000*
	Competition	5.053	3	1.684	2.983	0.032*

*Athletic identity and its relationship  
to moral values among physical education university students*

Gender * level Wilks' Lambda = 0.876	Responsibility	0.509	3	0.170	0.346	0.792
	Honesty	0.099	3	0.033	0.057	0.982
	Social	1.336	3	0.445	0.862	0.461
	Beauty	0.374	3	0.125	0.272	0.845
	Competition	2.027	3	0.676	1.197	0.311
Error	Responsibility	133.510	272	0.491		
	Honesty	156.644	272	0.576		
	Social	140.553	272	0.517		
	Beauty	124.441	272	0.458		
	Competition	153.584	272	0.565		
Corrected total	Responsibility	137.166	279			
	Honesty	161.468	279			
	Social	146.715	279			
	Beauty	140.177	279			
	Competition	162.754	279			

It can be seen from Table 17 that the value of the statistical significance of the gender variable and the 'social' domain was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there was a statistically significant difference at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the two means for the estimates of the study sample members on the domain of moral 'social' values due to the variable 'gender' and in favour of males. The value of the statistical significance of the 'study level' variable and the domain 'social, beauty, competition' was less than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members on the domain 'social, beauty, competition' due to the variable of the 'study level'. To find out in favour of which statistically significant differences were, the Scheffe's Post Hoc Multiple Comparisons Tests were used as shown in Table 18.

Table 18

The results of the Scheffe's test for comparison between the means of the estimates of the study sample members on the domains 'social, beauty, competition' according to the variable 'study level'

Domain	Study level	Mean	The difference between the two means		
			Second	Third	Fourth
Social	Freshman	3.86	0.17	-0.11	-0.07
	Sophomore	3.69		-0.28*	-0.24
	Junior	3.97			0.04
	Senior	3.93			

	Study level	Mean	Second	Third	Fourth
Beauty	Freshman	3.79	-0.20	-0.50*	-0.44*
	Sophomore	3.99		0.30	0.24
	Junior	4.29			0.06
	Senior	4.23			
Competition	Freshman	4.05	-0.03	-0.14	-0.45*
	Sophomore	4.08		0.11	0.42*
	Junior	4.19			0.31
	Senior	4.50			

\*significant at ( $\alpha = 0.05$ )

It is noticed from Table 18 that with regard to the 'social' domain, there was a statistically significant difference between the estimates of the students of the junior compared to the mean of the sophomore students in favour of the junior students. With regard to the 'beauty' domain, there was a statistically significant difference between the estimates of freshman and senior students compared to the mean of the junior and senior students in favour of the junior and senior students. With regard to the 'competition' domain, there was a statistically significant difference between the estimates of freshman and sophomore students compared to the mean of the senior students in favour of the senior students.

The value of the statistical significance of the interaction between the variables 'gender' and the 'study level' was greater than the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ). This indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.05$ ) between the means for the estimates of the study sample members on the domains of moral values as a whole, due to the interaction between the variables of 'gender' and 'study level'.

#### **RQ5. What is the relationship between athletic identity and moral values among students of the faculty of physical education at Yarmouk University?**

To answer this question, Pearson correlation coefficients matrix was calculated between the estimates of the study sample on the domains of the AIMS, their estimates on the domains of the MVS as shown in Table 19.

It is noticed from Table 19 that there was a positive statistically significant relationship at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.01$ ) between the estimates of the study sample on the scale of athletic identity as a whole and their estimates on the scale of moral values as a whole, where the correlation coefficient between them reaches 0.503.

Table 19

Pearson's correlation coefficients between the estimates of the sample on the domains of AIMS and MVS

Matrix of Pearson Correlation Coefficients between the estimates of the study sample members on the domains of the AIMS and their estimates on the domains of the MVS		Socialisation identity	Exclusivity	Negative emotion	Athletic identity as a whole
Responsibility	Pearson Correlation	.457**	.431**	.416**	.495**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
Honesty	Pearson Correlation	.415**	.403**	.363**	.448**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
Social	Pearson Correlation	.335**	.291**	.263**	.338**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
Beauty	Pearson Correlation	.435**	.355**	.387**	.445**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
Competition	Pearson Correlation	.483**	.442**	.403**	.505**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
Moral values	Pearson Correlation	.478**	.434**	.413**	.503**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000

\*\* Statistically significant at the level of statistical significance ( $\alpha = 0.01$ ).

## Discussion

The results related to the level of athletic identity revealed that the students of the faculty of physical education have chosen this specialisation out of conviction and in response to their personal desires. This indicated their affiliation and adherence to sports as a hobby and identity. This also represented an important aspect in their daily lives. This occurs through the practice of sports and training, in addition to the impact of scientific and theoretical courses, the participation of students in the practice of various sports activities, and the role of the college in holding competitions in various sports among students. The previous studies indicated there is a positive effect of practicing sports on im-

proving the components of athletic identity among students of physical education specialisation. As such, the results of the present study were in agreement with the results of many studies [1, 17, 18, 20], which found the level of athletic identity was high among students of physical education specialisation.

With regard to the variables of the study, which confirmed that there are differences in favour of males in the level of athletic identity, this is due to the socio-cultural factors related to the female's sports role and her involvement in sports institutions and the society's attitudes towards the practice of girls for sports and their enrollment in the faculties of physical education and the role of school sports in shaping the athletic identity. All these aspects are still developing in females unlike males in which the formation of athletic identity begins at an early age in school, consequently the differences came in favour of males. This result was confirmed by Amanda et al. [44] and Visek et al. [16], who showed that social cultural factors are among the main factors that cause difference in the level of athletic identity from one society to another. As such, the result was in agreement with several previous studies [1, 2, 13, 17, 28, 45, 46, 47].

The quality of the sports activities offered at the university, which focused on masculine activities, especially the game of football, constitutes a repulsive source for female students. Not to mention that some of the activities that attract female students may need to provide special requirements that are difficult to provide by the university, such as private dressing rooms, and places specific for females. This leads male students to have more positive beliefs and attitudes towards sports and its role than females [41].

With regard to the variable of study level, the results indicated that the more the student progresses in studying in the field of physical education, the higher the level of his/her athletic identity will be. The researchers believe that the reason for this is due to the maturity of experiences, through the integration in the acquisition of theoretical information in addition to the practical courses for fourth-year students. Fourth-year students in the current study have completed most of the practical courses in addition to their participation in extracurricular activities and sports teams. These results are in agreement with the findings by Al-Baik and Al-Janabi [21] Bogdanov [2], Qaddoumi [17], who indicated that the athletic identity is more consolidated with experience.

With regard to the differences at the level of domains, which demonstrated that there were significant differences in the two domains 'socialisation identity' and 'negative emotion' in favour of males, this result may be due to the fact that male students have more interest in sports than female students as they watch matches in stadiums and tournaments on a continuous basis. This gives them motivation and enthusiasm to show their abilities and care about how others perceive their performance considering that the performance that others admire

is a source of pride and pleasure for them. This also makes them more anxious than students for results and fear failure, and fear that their performance will not satisfy the people, who follow them or watch them.

As for the differences between the study levels at the level of domains, Table 11 indicated that the more the student progresses in the study, the more he/she becomes more interested in the view of others, and more afraid of failure because he/she feels that he/she has become more professional in the field of sports, and that the expectations of others for his/her performance are high. What others accept from the novice student is not accepted from the student who spent more years in study, and this generated pressure and fear among students greater than not being up to expectations. When the student reaches the fourth year, his/her self-confidence increases and becomes more capable, and thus his/her fears and negative emotions decrease.

With regard to moral values, the results indicated that the level of moral values among students of the faculty of physical education was high. This result agrees with the studies of Al-Batikhi [40], Abu Zima' and Al-Widyan [35], and Al-Adl and Aliwa [27], who indicated that students possess educational values to a high degree. This result indicates that physical education has a positive role in developing moral values for students, and it is logical that the growth in moral values in the competition domain is higher than other values because the basis in sports is that there should be honest and fair competition between athletes. Sports ethics is an important part of sports. Through sport, there is acquaintance, competition and spreading love between individuals and societies. The best proof of this is the establishment of regional, continental, international and Olympic tournaments with the aim of spreading the culture of love and peace among the peoples of the world.

As for the field of beauty, it is an important aspect in physical education, and it is noticed in the physical coordination of athletes and in sports that include skills and beautiful movements, tournaments that take place in natural environments, and rhythmic movements in the opening of various tournaments. The aesthetic values in sport are values that are inherent in their nature because sport has its own language that differs from the language of music or photography. It is the language that attracts viewers and practitioners to it which softens feelings and develops taste and emotional participation in the aesthetics of movement in its different colours [31].

As for the domain of honesty, sports ethics push the individual to be honest and not cheat. He/She would prefer honest competition. As such, sport pushes the individual to bear great responsibility as he/she is a team leader, who bears the responsibility of his/her team. He/She is also a representative of his/her community while playing and bears the responsibility of representing

his/her fans. Regarding the last domain which is the social domain, sports have team games that help the player build relationships with colleagues, audience and friends, and this what distinguishes athletes. Sports activities play an important and effective role in enhancing and improving the level of social relations between students and thus in their social interaction which contributes to their cohesion, interdependence and adaptation to the university environment [28].

Furthermore, sports activities develop students' obedience to social and competitive rules, abandon unwanted behaviours, develop social values, integrate into society and have a positive personality. They improve motivation, self-confidence, and self-esteem. They contribute to acquiring life experiences, getting rid of experiences of failure, consolidating success experiences, and improving students' health culture and awareness by knowing the importance of exercising and its impact on the health of vital organs in the body [27]. Group activities make the participants much closer and connected to each other. Participation in such activities would develop the student's personality, prepare him/her to take responsibility, and the ability to face his/her life problems. In addition, sports participation supports the values of cohesion and sports cooperation, altruism, and loyalty to the group, and keeps the athlete away from social isolation and poor adaptation, and develops his/her ability to appreciate himself/herself and others and increase experiences and productivity. It contributes to the athletes' cohesion, interdependence and adaptation to the university environment. It relieves feelings of distress and mental illness resulting from social isolation [41]. And the absence of statistically significant differences attributed to the gender variable, as indicated in Table 14, is due to the fact that male and female students are from the same community and are subject to the same education. Besides, they are affected by the same circumstances. This agrees with the findings by Al-Zayoud and Bani Melhem [28], Al-Adl and Aliwa [27].

The results also demonstrated that the more students advanced in the study, the higher the level of moral values among them would be. Sports contribute to refining the moral values of students and raising their level through competitions and contact with players and teachers, as well as progress in academic courses. And there were significant differences in only one variable 'socialisation' which are due to the fact that the opportunity of male students in social communication is greater than that of female students in the Jordanian society as there is more leniency with male students in terms of interaction, visits and travel than female students, which leads to raising the level of social interaction they have more than the female students.

The presence of significant differences in the three domains 'social, competition and beauty' in favour of the third- and fourth-year students in the spe-

cialisation seems logical and consistent with the general result in this study which indicated that the more students progress in the study, they become more mature and the level of moral values they have risen. The results also indicated that there was a significant positive relationship between the athletic identity and moral values which indicated that it is possible to predict one of them through the other, and that it is possible to develop either of them through the development of the other. Sports activities and games as a common factor between athletic identity and personal values provide opportunities for the growth of acceptable social and moral values, as the individual acquires from his/her interaction with the sports group a set of values. Intrinsically, the sports activity practiced with the group pushes him/her to use his/her individual skills and abilities for the benefit of the group, so he/she learns cooperation, understanding and altruism. Through social interaction, the individual realises the importance of group cohesion. The individual's participation in the sports group enables him/her to build and develop social relationships such as friendship, companionship, and social intimacy. It makes him accept his/her role in the team, and comply with the group's standards and values [39, 42]. At the same time, sports activities and games contribute to the development of athletic identity [4]. Accordingly, sports constitute a common and mediating factor that contributes to raising the level of moral values and athletic identity.

### **Conclusion and Recommendations**

According to the results, the study concluded that students of the faculty of physical education at Yarmouk University are distinguished by a high level of athletic identity. The domain of negative emotion was ranked first, followed by the domain of exclusivity and finally the domain of socialisation identity. All domains were highly rated. There were statistically significant differences in the level of athletic identity in favour of males. The result revealed that the more students progress in their studies, the higher the level of their athletic identity. The level of moral values among Yarmouk University students was high. There were no differences in the level of moral values between male and female students in the faculty of physical education at Yarmouk University and the level of moral values among students rises as they progress in study. All domains of moral values were highly rated, with the domain of competition was ranked in the first place, followed by beauty, honesty, responsibility and socialisation respectively. The results also revealed that there was a positive, statistically significant relationship between athletic identity and moral values, meaning that the higher the level of athletic identity, the higher the level of moral values.

Based on the results, the study recommends to:

- Consolidate the athletic identity among students through increasing sports participation and activities and strengthening academic courses that deal with sports culture and sports values.
- Involve female students in sports activities to enhance the level of their athletic identity to bridge the gap in the level of athletic identity between them and male students.
- Limit admission to the college of physical education for students wishing to specialise in the subject in order to preserve the students' affiliation with the athletic identity, and to strengthen their convictions of the positive role of sport in developing values of all kinds.
- Adopt the measurement of athletic identity and national identity among physical education students and athletes from outside the college of physical education in all individual and group games.
- Conduct more studies that deal with athletic identity and its relationship to some variables such as emotional intelligence, ambition and achievement motivation.

## References

1. Adams J. C. Athletic identity and ego identity status as predictors of career maturity among high school students [dissertation on the Internet]. University of Houston; 2011 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/261>
2. Bogdanov D. Influence of national sport team identity on national identity [dissertation on the Internet]. Unpublished Doctoral Dissertation. The Florida State University; 2011 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <https://search.proquest.com/openview/5ec67c0f7e6ad14d32578f1d805625e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
3. Abdel Hamid N. The family climate and its relationship to emotional tranquility and moral values among first-year students at the Faculty of Physical Education for Girls, Zagazig University. *Comprehensive Education Research Journal: Zagazig University* [Internet]. 2020 [cited 2021 Oct 21]; 2 (1): 28–39. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/1114698> (In Arabic)
4. Reifsteck E. J., Gill D. L., Brooks D. L. The relationship between athletic identity and physical activity among former college athletes. *Athletic Insight* [Internet]. 2013 [cited 2021 Oct 21]; 5 (3): 271–284. Available from: [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Gill\\_Relationship\\_2013.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Gill_Relationship_2013.pdf)
5. Kolokoltsev M., Iermakov S., Tretyakova N. Organisation of physical education at the university based on students' constitutional types and health groups. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (5): 181–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-181-200 (In Russ.)
6. Mahdi D. S., Zaghoul H. S. The impact of practical aspects of communication and thinking skills formation on improving self-management skills in university students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (8): 41–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-8-40-74

7. Houle J. L., Kluck A. S. An examination of the relationship between athletic identity and career maturity in student-athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*. 2015; 9 (1): 24–40. DOI: 10.1123/jcsp.2014-0027
8. Al-Zubaidi A., Hamidi A. Athletic identity and its relationship to creative thinking and free throw performance among basketball players. *Maysan Journal of Physical Education Sciences: University of Maysan* [Internet]. 2014 [cited 2021 Oct 21]; 10 (31): 119–140. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/673206> (In Arabic)
9. Brewer B. W., Cornelius A. E., Stephan Y., Van Raalte J. Self-protective changes in athletic identity following anterior cruciate ligament reconstruction. *Psychology of Sport and Exercise*. 2010; 11 (1): 1–5. DOI: 10.1016/j.psychsport.2009.09.005
10. Indriuniene V. Athletic identity of students actively involved in sports and its relationship with induced stress. In: *Society Integration Education. Proceedings of the International Scientific Conference* [Internet]. Vol. 3. 2015 May 17 [cited 2021 Oct 21]; p. 539–546. Available from: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/474>
11. Lyons V., Turner B. Examining the influence of gender on athletes' levels of moral reasoning: A comparison of intercollegiate athletes and students. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics* [Internet]. 2015 [cited 2021 Oct 21]; 8: 28–49. Available from: [http://csri-jiia.org/old/documents/publications/research\\_articles/2015/JIIA\\_2015\\_8\\_2](http://csri-jiia.org/old/documents/publications/research_articles/2015/JIIA_2015_8_2)
12. Graham D. N. Athletic identity and moral development: An examination of NCAA Division I Athletes and their moral foundations [thesis on the Internet]. Unpublished Master's thesis. Nova Southeastern University; 2017 [cited 2021 Oct 21]. Available from: [https://core-scholar.libraries.wright.edu/etd\\_all/1735](https://core-scholar.libraries.wright.edu/etd_all/1735)
13. Qaddoumi M., Al-Amad S. The level of sports culture and its relationship to athletic identity among physical education students at An-Najah National University. *An-Najah University Journal for Research* [Internet]. 2017 [cited 2021 Oct 21]; 31 (1): 20–34. Available from: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aujr\\_b/vol31/iss1/2/](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aujr_b/vol31/iss1/2/) (In Arabic)
14. Abdel-Sada G., Fairouz H., Sumaisem S. Psychological-physical symptoms and their relationship to achieve the goals and sports identity among handball premier league players of Najaf province clubs. *European Journal of Sports Science Technology: International Academy of Sports Technology* [Internet]. 2019 [cited 2021 Oct 21]; 21 (2): 205–215. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/1016859> (In Arabic)
15. Hosseini W. Measuring the level of athletic identity among students of physical and sports soil and its relationship to self-esteem [thesis on the Internet]. Unpublished Master's thesis. Algeria: Kasdi Merbah University; 2019 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/729374> (In Arabic)
16. Visek A. J., Watson J. C., Hurst J. R., Maxwell J. P., Harris B. S. Athletic identity and aggressiveness: A cross-cultural analysis of the athletic identity maintenance model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* [Internet]. 2010 [cited 2021 Oct 21]; 8 (2): 99–116. Available from: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2010.9671936>
17. Qaddoumi A. The relationship between athletic identity and self-esteem among physical education students in Palestinian universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2021 Oct 21]; 15 (2): 555–581. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/624286> (In Arabic)
18. Miltiadis P., Mavrovouniotis F., Proios M. Proposal of psychological preparation in artistic gymnastics. *Science of Gymnastics Journal* [Internet]. 2012 [cited 2021 Oct 21]; 4 (2): 88–111. Available from: [https://www.researchgate.net/profile/Zoe-Knowles/publication/236022553\\_Developing](https://www.researchgate.net/profile/Zoe-Knowles/publication/236022553_Developing)

19. Brewer B. W., Allen E. Cornelius. Norms and factorial invariance of the Athletic Identity Measurement Scale. *Academic Athletic Journal* [Internet]. 2001 [cited 2021 Oct 21]; 15 (2): 103–13. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/263734479\\_Norms\\_and\\_factorial\\_invariance\\_of\\_the\\_Athletic\\_Identity\\_Measurement\\_Scale](https://www.researchgate.net/publication/263734479_Norms_and_factorial_invariance_of_the_Athletic_Identity_Measurement_Scale)
20. Al-Saadoun S. Athletic identity and its psycho-social impact after retirement for team players in Jordan. *International Journal of Psychological and Sports Sciences: Saudi Group for Applied Sports Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 Oct 21]; 7 (1): 55–69. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/1103483> (In Arabic)
21. Al-Baik H., Al-Janabi S. Athletic identity according to years of experience of volleyball players. *Sports Culture* [Internet]. 2020 [cited 2021 Oct 21]; 11 (1): 411–421. Available from: <http://jsc.tu.edu.iq/index.php/sport> (In Arabic)
22. Al-Hajeej S. The role of the university professor in developing moral values among university students. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University* [Internet]. 2013 [cited 2021 Oct 21]; 152 (2): 512–555. Available from: <http://db4.eulc.edu.eg/> (In Arabic)
23. Abdel Qader O. Activating the role of colleges of education in developing moral values among their students in the light of modern changes. *Journal of the College of Education in Suez* [Internet]. 2013 [cited 2021 Oct 21]; 6 (2): 62–82. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/521007> (In Arabic)
24. Al-Momani H. The values system and its relationship with the trend towards globalization among the students of Irbid University College. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University* [Internet]. 2015 [cited 2021 Oct 21]; 9 (2): 295–311. Available from: <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-566985> (In Arabic)
25. Saleh N. Moral values and their role in building society. *Journal of Legal Research and Studies: Abd Al-Fattah Mahmoud Idris* [Internet]. 2016 [cited 2021 Oct 21]; 6 (1): 229–254. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/801800> (In Arabic)
26. Oladipo S. E. Moral education of the child: Whose responsibility?. *Journal of Social Sciences* [Internet]. 2009 [cited 2021 Oct 21]; 20 (2): 149–56. Available from: <https://doi.org/10.1080/09718923.2009.11892733>
27. Al-Adl A. A., Aliwa M. A. The relationship between moral values and awareness of quality of life in the light of the variables of the type of student and academic level. *Educational and Psychological Studies: Zagazig University* [Internet]. 2020 [cited 2021 Oct 21]; 108 (5): 1–37. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/1081935> (In Arabic)
28. Al-Zayoud K., Bani Melhem M. The importance of sports activities in improving social relations among students of the faculty of physical education at Yarmouk University. *Journal of Educational and Psychological Sciences: University of Bahrain* [Internet]. 2017 [cited 2021 Oct 21]; 18 (4): 327–355. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/879538> (In Arabic)
29. Idris S. Moral values and their relationship to social intelligence among students of Al-Nileen University [Internet]. Unpublished Master's thesis. Sudan: Al-Nileen University; 2018 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/773877>
30. Gharaibeh A. Moral values and the growth of moral judgment among students of King Saud University. *Journal of Social Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2021 Oct 21]; 3 (42): 43–80. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/307583879\\_Moral\\_Values](https://www.researchgate.net/publication/307583879_Moral_Values)
31. Muhammad H. The effectiveness of an introductory games program on some aesthetic and moral values for female students of the faculty of physical education at Port Said University. *Comprehensive Education Research Journal: Zagazig University* [Internet]. 2017 [cited 2021 Oct 21]; 2 (1): 234–261. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/1020188> (In Arabic)

32. Migadi M., Hayzoom M., Bin Said M. Moral values and their impact on scouting sports – Scout leadership as a model. *Journal of Excellence in Physical and Sports Science and Techniques* [Internet]. 2017 [cited 2021 Oct 21]; 3 (2): 34–46. Available from: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/28730> (In Arabic)
33. Abu Al-Fahim M. Disadvantages of internet usage and the role of sport activities to limit these disadvantage for students of faculty of physical education in Yarmouk University [thesis on the Internet]. Unpublished Master's thesis. Jordan: Yarmouk University; 2016 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/870943> (In Arabic)
34. Al-Khatib Yousef. The role of bein sport channels in enhancing the level of sports culture for Jordanian youth and development of their social relationships [thesis on the Internet]. Unpublished Master's thesis. Jordan: Yarmouk University; 2015 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/742252> (In Arabic)
35. Abu Zima' A., Al-Widyan M. The role of practicing swimming in inculcating educational values among the male and female swimmers in Jordan. *Studies: Educational Sciences-University of Jordan* [Internet]. 2018 [cited 2021 Oct 21]; 45 (4): 70–79. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/945687> (In Arabic)
36. Salah B., Hayajneh W., Melhem M., Rababah M. A. Electronic games influence on kindergarten children's behavior [Internet]. 2021 [cited 2021 Oct 21]. Available from: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3982468>
37. Alazzam A. A., Alhamad N. F., Alhassan A. A., Rababah M. A. Psychological flow and academic self-efficacy in coping with online learning during COVID-19 pandemic. *Journal of Hunan University Natural Sciences* [Internet]. 2021 [cited 2021 Oct 21]; 48 (11): 1–11. Available from: <http://jonuns.com/index.php/journal/article/view/847>
38. Salah B. M., Alhamad N. F., Melhem M. A., Sakarneh M. A., Hayajneh W. S., Rababah M. A. Kindergarten children' possession of life skills from teachers' viewpoints. *Review of International Geographical Education Online*. 2021; 11 (8): 143–56. DOI: 10.48047/rigeo.11.0
39. Al-Askar W. Educational values for practicing sport towards physical education student in Jordan University. *Studies-Educational Sciences: University of Jordan* [Internet]. 2011 [cited 2021 Oct 21]; 38 (2): 1699–1719. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/497791> (In Arabic)
40. Batikhi N. Building a scale for the educational values acquired through the practice of sports activities for the students of the University of Jordan. *Studies: Educational Sciences-University of Jordan* [Internet]. 2011 [cited 2021 Oct 21]; 38 (1): 2286–2294. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/49806> (In Arabic)
41. Al-Zayoud K., Abu Alim M., Al-Waisi N. The role of sports from Yarmouk University student's perspective in strengthening patriotic, social, and moral values. *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education: Association of Arab Universities – General Secretariat* [Internet]. 2019 [cited 2021 Oct 21]; 39 (3): 119–142. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/1018462> (In Arabic)
42. Ibrahim S., Abu-Ela S. The family and sports clubs and their role in developing the values of citizenship among athletes. *European Journal of Sports Science Technology-International Academy of Sports Technology* [Internet]. 2015 [cited 2021 Oct 21]; 5 (6): 59–91. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/773877>
43. Burns G. N., Jasinski D., Dunn S. C., Fletcher D. Athlete identity and athlete satisfaction: The nonconformity of exclusivity. *Personality and Individual Differences* [Internet]. 2012 [cited 2021 Oct 21]; 52 (3): 280–4. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.020>

44. Chen S., Shonna S., Monica M. The effects of sport participation on student-athletes' and non-athlete students' social life and identity. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics* [Internet]. 2010 [cited 2021 Oct 21]; 3, 176–193. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-effects-of-sport-participation-on-and-students%27-Chen-Snyder/b66ead11d4fbfb38c152591b1c1f877ce44a8639>
45. Ghani S. A., Salhah A., Sharifah M. S. A., Noratthiah N. Muslim adolescents moral value and coping strategy among Muslim female adolescent involved in premarital sex. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2021 Oct 21]; 114: 427–33. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.724>
46. Jassim H., Suhail M. A study of the level of sports moral values among students of the College of Physical Education at Al-Mustansiriya University: A descriptive research on third-year students. *Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University* [Internet]. 2012 [cited 2021 Oct 21]; 75 (2): 685–708. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/430935>
47. Proios M., Proios M. C., Mavrovouniotis F., Theofanis S. An exploratory study of athletic identity in university physical education students. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research* [Internet]. 2012 [cited 2021 Oct 21]; 1: 98–107. Available from: [https://www.academia.edu/download/51078564/An\\_exploratory\\_study\\_of\\_athletic\\_identity20161227-1274-11v7gsz.pdf](https://www.academia.edu/download/51078564/An_exploratory_study_of_athletic_identity20161227-1274-11v7gsz.pdf)
48. Silva W. R., Ferrari E. P., Medeiros T. E., Freitas K. T., Tkac C. M., Cardoso F. L. Athletic identity measurement scale: Translation, adaptation and validation for Brazil. *Motriz: Revista de Educação Física* [Internet]. 2016 [cited 2021 Oct 21]; 22: 42–47. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742016000100006>
49. Shahada O. The impact of watching sports channels in spreading the sports culture among the students of the University of Diyala [thesis on the Internet]. Unpublished Master's thesis. Iraq: University of Diyala; 2009 [cited 2021 Oct 21]. Available from: [http://uomosul.edu.iq/public/files/datafolder\\_2940/\\_20200412\\_114533\\_990.pdf](http://uomosul.edu.iq/public/files/datafolder_2940/_20200412_114533_990.pdf)

**Information about the authors:**

**Lubna Mahmoud Obeidat** – Doctor of Physical Education, Assistant Professor, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0003-1106-3763; Al-Salt, Jordan. E-mail: [Lubna.222@bau.edu.jo](mailto:Lubna.222@bau.edu.jo)

**Hazim Issa Momani** – Doctor of Education, Associate Professor, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0003-0716-1133; Al-Salt, Jordan. E-mail: [Dr.hazim\\_momani@bau.edu.jo](mailto:Dr.hazim_momani@bau.edu.jo)

**Tarek Turki Ammari** – Master of Politics, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0003-2992-1105; Al-Salt, Jordan. E-mail: [tarek@bau.edu.jo](mailto:tarek@bau.edu.jo)

**Mahmoud Ali Rababah** – Doctor of Applied Linguistics, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0002-0930-4030; Al-Salt, Jordan. E-mail: [mrabah@bau.edu.jo](mailto:mrabah@bau.edu.jo)

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

Received 17.11.2021; revised 29.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Информация об авторах:**

**Обейдат Лубна Махмуд** – доктор наук (физическая культура), доцент Прикладного университета им. Аль-Балка; ORCID 0000-0003-1106-3763; Аль-Солт, Иордания. E-mail: Lubna.222@bau.edu.jo

**Момани Хазим Исса** – доктор педагогических наук, доцент Прикладного университета им. Аль-Балка; ORCID 0000-0003-0716-1133; Аль-Солт, Иордания. E-mail: Dr.hazim\_momani@bau.edu.jo

**Аммари Тарек Турки** – магистр политических наук Прикладного университета им. Аль-Балка; ORCID 0000-0003-2992-1105; Аль-Солт, Иордания. E-mail: tarek@bau.edu.jo

**Рабабах Махмуд Али** – доктор наук (прикладная лингвистика) Прикладного университета им. Аль-Балка; ORCID 0000-0002-0930-4030; Аль-Солт, Иордания. E-mail: mrababah@bau.edu.jo

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

Статья поступила в редакцию 17.11.2021; поступила после рецензирования 29.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

---

---

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 101:378

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-78-103

## ФИЛОСОФИЯ В СИСТЕМЕ МАССОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ КАК МИМЕТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

А. И. Павловский

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.  
E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Рассматривалась проблема изменения роли и места философии в системе массового образования, связанного с современными прагматизацией и технологизацией, которые порождают сомнения в полезности изучения философии, а следовательно, и стремление к трансформации подхода к преподаванию.

*Цель.* На основании современных научных разработок осмыслить авторский опыт преподавания в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий ТюмГУ, где была предпринята попытка решить эту проблему.

*Методология, методы и методики.* Теоретическая часть исследования подразумевала формирование оснований теории преподавания философии как миметической практики, базирующейся на методологии, сформированной совокупностью концептов: дихотомии дискурсивного и практического сознания Э. Гидденса, а также понятий «неявное знание» (М. Полани), «экономика мышления» (Э. Мах), «мимесис» (К. Вульф). Построенная на этих основаниях практика преподавания философии была опробована на студенческом потоке, примерно четверть которого согласилась анонимно оценить процесс и результаты совместной работы.

*Результаты и научная новизна.* Был сформулирован эскиз концепции массового преподавания философии в современных условиях, стержнем которого является организация процесса миметической передачи неявного знания, обеспечивающего умение философствовать, в системе из четырех основных элементов: преподавателя, студента, текста и студенческой группы. Лекция является демонстрацией личного философского стиля, а сократовский семинар – совместной практикой с непредсказуемым финалом, где преподаватель выступает вопрошающим модератором, инициирующим личные поиски студентов, в системе, где текст связывает их с философской традицией, а группа – с обыденной жизнью. Опрос показал, что подход работает: студентам нравится процесс, они понимают связь философских идей с реальной жизнью, отслеживают собственное освоение философских текстов.

*Практическая значимость.* Результаты исследования могут способствовать распространению опыта построения массового курса философии в новых условиях, а также

дальнейшему развитию теории, в первую очередь в плане разработки используемого философского контента.

**Ключевые слова:** дискурсивное сознание, индивидуальные образовательные траектории, массовое преподавание философии, мимесис, миметическая практика, неявное знание, практическое сознание, совместная деятельность, сократовский семинар, экономика мышления.

**Благодарности.** Автор выражает благодарность своим коллегам по курсу, которые в диалоге с ним эти пять лет искали собственные пути реформирования массового философского образования, и своих студентов, особенно тех, кто участвовал в данном опросе.

**Для цитирования:** Павловский А. И. Философия в системе массового образования: преподавание как миметическая практика // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 78–103. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-78-103

## PHILOSOPHY IN MASS EDUCATION SYSTEM: TEACHING AS A MIMETIC PRACTICE

A. I. Pavlovskij

*Tyumen State University, Tyumen, Russia.  
E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru*

**Abstract. Introduction.** The article tackles the problem of changing the role and place of philosophy in the mass education system. Today, mass education is closely connected with pragmatism and technologisation; and these two processes spawn a concern whether it is useful to study philosophy, and, as a consequence, an aspiration to transform the understanding of teaching itself.

**Aim.** The aim of the present paper was to reconceptualise the bespoke teaching experience within the framework of personalised academic tracks launched in the University of Tyumen in an attempt to address the problem.

**Methodology and research methods.** The theoretical part of the research lays out the foundation of philosophy teaching as a mimetic practice based on a methodology, which is developed through the following concepts: the dichotomy of E. Giddens' practical and discursive consciousness, M. Polanyi's tacit knowledge, E. Mach's economy of thought, and C. Wulf's mimesis. This was a starting point of a philosophy teaching practice that was tested on a batch of students, approximately a quarter of which agreed to take an anonymous survey about the process and the results of the joined work.

**Results and scientific novelty.** A draft of a conceptual foundation of mass philosophy teaching in the current context is laid out. At the core of the process, there is a mimetic transfer of tacit knowledge, ensuring a skill to philosophise. This process presupposes an interaction of four actors: a teacher, a student, a text and a group of students. The lecture is a demonstration of a personal philosophic style, and the Socratic seminar is a joint practice with an unpredictable finale. In this practice, there is a system, where the teacher is an inquiring moderator launching the student's personal search, the text provides a connection with a philosophic tradition, and the group – with the everyday life. The survey showed that this approach is effective:

students like the process, they understand the connection of the philosophical ideas with the real life, and they track the level of their own understanding of philosophical texts.

*Practical significance.* The research results may be useful for other philosophy teachers who on the basis of this study may adjust their teaching practices to a mass philosophy course delivered in the current conditions; and for further development of the theory, first and foremost, in terms of formulating the philosophical content being used.

**Keywords:** discursive consciousness, individual educational paths, mass philosophy teaching, mimesis, mimetic practice, tacit knowledge, practical consciousness, joint activity, Socratic seminar, economy of thought.

**Acknowledgements.** The author expresses deep gratitude to his colleagues teaching the same course that in a dialogue with him were searching their own ways to reform the mass philosophy teaching during these five years. The author also thanks his students, especially those who took part in the survey.

**For citation:** Pavlovskij A. I. Philosophy in mass education system: Teaching as a mimetic practice. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 78–103. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-78-103

## Введение

Проблема с преподаванием философских дисциплин для широкой аудитории обучающихся стоит на сегодняшний день достаточно остро. Она наблюдается в разных странах мира, вне зависимости от того, на каком этапе пытаются массово преподавать философию: является ли философия обязательной частью высшего образования (как в России) или же – школьного образования (как в Италии или некоторых странах Латинской Америки).

Философия, по мнению С. Londoño и J. Rojas-Devia, утрачивает привычное место в системе образования, так как становится непонятной ее, как и всего гуманитарного образования в целом, полезность в построенном на конкуренции мире [10, р. 160], в котором, как считает А. Ф. Филиппов, «пришло время все более технологичных решений» [5, с. 53]. Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель отмечают, что особенно сомнительным становится изучение философии в техническом вузе [4, с. 22], что можно объяснить тем, что, как утверждают Д. Н. Безгоднов, Е. А. Вологин и С. В. Шилова, обосновать ее профессиональную полезность для «технаря» становится практически невозможно [1, с. 135–136]. Поэтому Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель констатируют, что взаимная заинтересованность студента и преподавателя, необходимая для качественного освоения дисциплины [4, с. 28], пропадает, что критически усугубляет все издержки традиционного преподавания философии в современных условиях.

В традиционной педагогике считается, как это утверждают А. Rodrigues и R. Gelamo, что знания – это то, что освоено «мастером», но скрыто от уче-

ника [8, р. 460–461], а потому цель преподавателя, по их мнению, состоит в переводе обучающегося из состояния невежества в состояние мудрости [9, р. 451]. Такой подход часто приводит, как отмечает R. Rodrigues, к превращению обучающегося в вещь, в объект педагогических манипуляций, не имеющий самостоятельного значения в образовательном процессе [7, р. 84]. С подобным статусом очень сложно смириться современному человеку, для этого ему нужно убедиться в «превосходстве» того, чьим объектом педагогического воздействия он становится. А подобного признания гораздо труднее, по мысли В. М. Карелина, Н. И. Кузнецовой и И. Н. Грифцовой, добиться преподавателю философии, который следует историко-философской стратегии преподавания [3, с. 64], что объясняется свойственными этой стратегии издержками, среди которых A. Rodrigues и R. Gelamo отмечают впадение в энциклопедизм, когда учащемуся представляется вереница имен, мыслей и дат, не имеющих никакого отношения к его жизни [8, р. 463–464], в результате чего, по их мнению, обучение сводится к воспроизведению абстракций из философских дискурсов [9, р. 454], причем даже не аутентичных, а тех, которые сложились у данного преподавателя о концепциях разных великих философов [9, р. 453]; C. Londoño и J. Rojas-Devia указывают, что в таком преподавании преобладает заучивание [10, р. 161],

Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель видят отдельную проблему в сокращения преподавания философии в России до семестра [4, с. 26], обуславливающую, по мнению М. В. Воробьевой и Е. С. Кочуховой, необходимость «балансировать между требованиями учебного плана и необходимостью работать с конкретными текстами, между тривиализацией и потерей понимания, между запросами аудитории и нашими собственными представлениями о предметности» [2, с. 170]. Спасти положение в этой ситуации может только взаимная заинтересованность, но ей неоткуда взяться, если преподавание философии сводится к абстракциям, необходимость которых в реальной жизни не очевидна не только студенту, но и преподавателю. В результате массовое философское образования приобретает все более имитационный характер.

Таким образом, причина проблемы, поднимаемой в нашем исследовании, заключается в изменении роли и места философии в системе массового образования, что подразумевает не только создание соответствующей теоретической концепции, но и описание соответствующей педагогической практики, с ее принципами и методами, демонстрирующей возможности реализации данной теоретической концепции. Это и понятно, ибо в образовании, как отмечает W.-M. Roth, в первую очередь важны не абстрактные модели, а методы конкретного взаимодействия [11, р. 330].

И вот этих методов конкретного взаимодействия, соответствующих новым роли и месту философии в системе массового образования, увидеть

в изученной нами литературе не удалось. Там много интересных теоретических решений, которые имеет смысл реализовывать на практике, но, во-первых, эти решения, как нам показалось, еще предстоит сложить в стройную теоретическую концепцию, а во-вторых, разработать на их основании методологический инструментарий конкретного педагогического применения.

В части источников акцент ставится на изменении педагогической стратегии преподавания философии: например, В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова предлагают переориентироваться на рассмотрение различных практик мышления [3, с. 66], а D. Siess – на развитие практических навыков философствования [6, р. 43]. В других источниках отмечается необходимость переноса интереса с абстрактных вопросов на актуальные проблемы: например, у A. Rodrigues и R. Gelamo это жизненные проблемы учителя и ученика [8, р. 463], а у C. Londoño и J. Rojas-Devia – философски осмысленные современные проблемы [10, р. 158]. В третьих источниках подчеркивается инструментальный характер философии как технологии работы со знаниями и информацией: например, Y. Erden видит в ней возможность подвергнуть сомнению несомненное [14, р. 35], А. А. Зорин – «осознать принципиальную релятивность собственной картины мира» [13, с. 111], К. Silva – сформировать свободное и устойчивое мышление [18, р. 69]. В четвертых источниках утверждается полезность философских концептов для разрешения фундаментальных проблем человеческого бытия, как, например, это делает М. Burroughs [19, р. 4].

С сентября 2017 года в Тюменском государственном университете внедряется система индивидуальных образовательных траекторий, которая с сентября 2019 года была распространена на все специальности и направления подготовки в университете. В рамках этой системы нам пришлось на практике решать проблему нового понимания роли и места философии в образовательном процессе, которые могли бы соответствовать новым вызовам, стоящим перед высшим образованием в нашей стране, и при этом были понятны не только администрации и преподавателям философии, но и студентам. В результате объем преподавания философских дисциплин в нашем вузе вырос, так как кроме обязательного, ядерного курса «Философия: технологии мышления» студенты начали активно и массово выбирать соответствующие элективные дисциплины: «Философия общества и культуры», «Философская антропология», «Эристика», «Логика», «Великие философские книги, изменившие цивилизацию», «Философский анализ театра» и др.

Этот положительный опыт нуждается в теоретическом осмыслении, а интуитивно найденные решения – в концептуализации, для чего и предпринимается данное исследование, подразумевающее объяснение связи между общетеоретическими предложениями, сформулированными в изученной

нами литературе, и разработанными нами практическими методами реализации образовательных задач.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и практическая проверка построенной нами педагогической стратегии массового философского образования, способной заменить традиционную стратегию, демонстрирующую свою неэффективность в современных условиях.

Для достижения этой цели нам потребуется дать ответ на ряд исследовательских вопросов:

1. На основании анализа современных источников, посвященных проблеме адаптации массового преподавания философии к условиям современности, сформулировать основные особенности требуемой стратегии преподавания;

2. На основании выбранных нами теоретических концептов, связанных с пониманием социальных практик, сформулировать теоретико-методологические основания стратегии преподавания философии, обладающей данными особенностями;

3. По результатам реализации сформированной нами стратегии преподавания оценить ее эффективность на основании опроса, проведенного среди студентов.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что адаптация массового преподавания философии к современным условиям может быть достигнута путем ее перехода от историко-философской стратегии к проблемной, в ходе чего целью преподавания становится не изучение абстрактных теоретических конструкций, а приобретение умения использовать философские практики мышления для решения экзистенциальных, социальных и профессиональных проблем, которые признаются актуальными самими студентами. Предполагается, что подобная переориентация способна повысить заинтересованность студентов в обучении, а соответственно, и востребованность философского знания.

Ограничения исследования обусловлены спецификой имеющегося у нас опыта по апробации сформулированной нами стратегии массового преподавания философии рамками системы индивидуальных образовательных траекторий в ТюмГУ на протяжении 2017–2021 годов, что подразумевает специфический контингент обучающихся и специфический контекст обучения, а потому остается открытым вопрос о перспективах масштабирования этого опыта и его применимость для обучающихся с другим входным уровнем знаний и для условий, когда массовое преподавание философии встроено в другой образовательный контекст, например, на уровне среднего образования (как в Италии и некоторых странах Латинской Америки), или для преподавания вне рамок системы индивидуальных образовательных траек-

торий (как в большинстве российских вузов). Поэтому данное исследование не претендует на решение подобного рода вопросов, ограничиваясь презентацией и обоснованием нашего локального опыта.

### **Обзор литературы**

Проблеме адаптации массового философского образования к условиям современности посвящен целый ряд исследований. D. Siess формулирует ключевую на его взгляд дилемму: можно учить философии или учить философствовать [6, р. 45], возводя первую из этих стратегий к гегелевскому, а вторую – к кантовскому пониманию философии [6, р. 46]. Он описывает опыт Италии, в которой с 2017 года начался уход от исторического к эвристическому подходу [6, р. 43], переход к преподаванию того, что может быть использовано в работе и общественных отношениях [6, р. 44]. Альтернативу традиционному философскому преподаванию он видит в дидактике, основанной на тематических исследованиях, тесно связанных с «миром жизни» [6, р. 49], видя в этом синтез гегелевской и кантовской традиции в понимании философии [6, р. 51].

Аналогичную позицию занимают В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова, формулируя проблемно-ориентированную [3, с. 64] и монопроблемную [3, с. 65] стратегии преподавания философии как альтернативы традиционной.

Что показательно, при этом невозможно ограничиться такой сменой направленности педагогической стратегии, так как, по верному замечанию A. Rodrigues и R. Gelamo, при всем преимуществе тематического подхода он тоже может быть сведен к «поток контента», в то время как студент должен философствовать для себя, а не просто усваивать плоды чужого философского творчества [8, р. 464]. Поэтому D. Siess указывает, что преподаватель должен научить студента философскому языку и приобщить к практике философского размышления, хотя и на сокращенном количестве тем [6, р. 54], а В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова акцентируют внимание на развитии критического мышления [3, с. 67].

Вообще, критическое мышление оказывается самым очевидным решением, к которому обращаются при поисках «нового смысла» в массовом философском образовании. В его развитии видят цель вузовского курса философии Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель [2, с. 26], на монополию философии в поощрении мыслить критически обращает внимание Y. Erden [14, р. 36]. А. Л. Зорин указывает на способность благодаря критическому мышлению увидеть культурную относительность собственного мировоззрения [13, с. 111], что отчасти оправдывает надежду P. Nosella и

А. Gaidargi на способность философии построить мир, где могут встречаться разные культуры, сохраняя при этом собственные языки [16, p. 298–299].

М. Šimenc подвергает критике это очевидное решение, указывая, что сведение философии к научению тому или иному типу мышления приводит к ее инструментализации [12, p. 212], что вновь заставляет усомниться в ее нужности, так как критическое мышление прививают все дисциплины, в то время как специфика философии заключается в обращении к фундаментальным вопросам [12, p. 217–218], но как раз оно и не востребовано при подобном подходе. Поэтому он отмечает, что смысл преподавания философии не может сводиться к научению критическому мышлению, философия должна помогать решить жизненные проблемы студента [12, p. 217]. Именно в этом и заключается возможное направление трансформации преподавания философии, так как речь идет, по сути дела, о том, чтобы использовать фундаментальные философские решения для осмысления конкретных жизненных проблем, то есть об адаптации философии к современности, в том виде, как эта современность дана каждому конкретному человеку.

Так С. Londoño и J. Rojas-Devia говорят о возможности философской традиции существовать в современности через адаптацию текстов [10, p. 158]. А. Rodrigues и R. Gelamo представляют свою позицию более развернуто. Они считают, что несмотря на свою историчность, философское знание имеет смысл за пределами места и времени своего возникновения [8, p. 464], а потому можно использовать готовые философские формулы для осмысления ситуаций, с которыми сталкивается студент [8, p. 465–466], ибо жизнь студента и преподавателя и является первым объектом философского осмысления [8, p. 463]. В частности, возрождая античную традицию, преподаватель «натягивает» ее на настоящее, создавая реальную проблематизацию [9, p. 461–462].

В этом случае происходит разрушение рамок традиционной педагогики, и вместо получения готового знания студент, по мнению Y. Erden, приглашается к участию в философском исследовании [14, p. 40]. М. Hartner-Tiefenthaler, К. Roetzer, G. Bottaro и М. Peschl описывают эту ситуацию как переход от модели «получения знания» к «модели конструирования знания», в рамках которого преподаватель из гуру превращается в модератора процесса [15, p. 22], участие которого должно быть тем меньше, чем больше вовлечены в работу студенты [15, p. 33].

Т. Saulius и R. Malinauskas определяют такой метод проведения занятий как «сократовский семинар», где активные студенты ведут работу над текстом, а преподаватель маскирует свою осведомленность [20, p. 880–881]. Наименование его «сократовским» является сомнительным, так как в дискуссиях самого Сократа результат был предзадан, а «ложные» по мнению Со-

крата позиции стигматизировались [20, р. 881]. Дело тут в том, что внутреннюю логику сократической дискуссии задавала его метафизика, согласно которой существует единая и универсальная истина, доступная человеческому познанию. Так как мы не разделяем этой убежденности, то сократовский семинар в нашем исполнении и не может иметь прежнее содержание, тут мы согласны с В. М. Карелиным в утверждении о сомнительности сократовской педагогики [21, с. 81].

В отсутствии предзаданности результата в рамках современной интерпретации «сократовского семинара» главным дидактическим методом является, по мнению М. Hartner-Tiefenthaler, К. Roetzer, G. Bottaro и М. Peschl, неопределенность [15, р. 33], которая бывает как реляционной, обусловленной отношениями между участниками, так и эвристической, вызванной неуверенностью в результате [15, р. 24]. Преподаватель модерирует неопределенность, объединяя студентов в команды и вовлекая в обсуждение те или иные мировоззренческие установки студентов [15, р. 33].

Общий смысл педагогической практики, очерчиваемой данными исследователями, достаточно понятен, но остается неразрешенным вопрос о полезности ее результата, о значении ее вклада в развитие студента, так как не раскрыт вопрос о содержании и механизме передачи того знания, которое студент получает в результате участия в «сократовском семинаре».

### **Методология. Материалы и методы**

Проведенный обзор литературных источников задает нам теоретическое направление, которому должна, на наш взгляд, соответствовать современная стратегия массового преподавания философии. Эта стратегия должна быть ориентирована на освоение студентом практики философствования, философского языка и философских технологий мышления применительно к актуальным социальным и экзистенциальным проблемам студента и преподавателя. Подобный подход должен, с одной стороны, обеспечить взаимную заинтересованность всех участников образовательного процесса, а с другой стороны, научить их использовать массив накопленных философских знаний для решения встающих перед ними актуальных проблем. Ядром стратегии должен выступать сократовский семинар, в рамках которого в условиях неопределенности результата происходит обсуждение возникающих проблем на основе подходящих для их концептуального осмысления философских текстов.

Методология научения практике философствования была построена нами на ряде теоретических концептов, связанных с пониманием социальных практик. Первым из них является дихотомия дискурсивного и практи-

ческого сознания, которую сформулировал А. Giddens. В рамках его теории к дискурсивному сознанию относится то, что действующие акторы могут сказать о своей деятельности, а к практическому сознанию – то, что они знают, но не могут выразить словами [22, р. 76].

Вторым концептом является понятие «неявное знание», разработанное М. Polani, который относил к нему те вспомогательные компоненты восприятия, которые позволяют нам делать что-то (например, плавать или ездить на велосипеде), не понимая даже, как именно мы это делаем [23, р. 5]. По мнению философа, эти компоненты присутствуют в том числе и в научном знании [23, р. 4]. Эти концепты, на наш взгляд, вполне совместимы, более того, они явно соответствуют логике компетентностного подхода к образованию, в котором акцент переносится со «знаний» на «умения», что означает признание того факта, что, как это утверждают R. Brock и D. Nay, образование не сводимо к передаче явного (пропозиционального) знания [24, р. 987], которое без передачи знания неявного и приводит к тому, что обучающие получают только абстракции, слабо связанные с их реальной практикой (профессиональной и жизненной).

Неявное знание, как замечает G. Gebauer, существует в нас в виде набора привычек, сложившихся на основе прошлого опыта [25, р. 439], причем речь идет не только о телесных привычках, но и о привычках мыслить определенным образом [25, р. 440]. P. Hanafizadeh и F. Ghamkhari констатируют наличие дискуссии между позицией, согласно которой неявные знания можно перевести в явные [26, р. 524], и позицией, согласно которой их можно изучать только косвенно [26, р. 523]. O. Velas описывает этот же спор, как спор за [27, р. 353] и против [27, р. 357] возможности превратить неявное знание в пропозициональное.

Мы пытаемся сформулировать свою альтернативу этой дилеммы с помощью третьего используемого нами концепта, которым является понятие «экономии мышления», введенное Э. Махом. Инструментами экономии мышления мы считаем любые явные знания, существующие на уровне дискурсивного познания. В результате мы можем рассматривать явное знание как «свернутый пакет» результатов накопленного опыта, в котором нераационализируемое неявное знание отсутствует, но которое подразумевает его существование на момент накопления опыта. Это позволяет нам считать процесс передачи неявного знания стержнем образовательной практики, а обращение внутри этого процесса передачи к явному знанию – средством экономии образовательного времени и усилия. Проблема заключается в том, что сама распаковка «свернутого пакета», который представляет собой явное знание, возможна только внутри образовательной практики, основанной на передаче неявного знания.

Таким образом, в отличие от явного (пропозиционального) знания неявное знание невозможно просто передать, его необходимо специально развивать, как на это указывают R. Brock и D. Nay [24, p. 992]. Для описания механизма передачи этого знания мы используем четвертый ключевой для нашего исследования концепт, понятие «мимесис», в том виде, в каком его использует С. Wulf [28, p. 24]. Это позволяет нам интерпретировать преподавание как миметическую практику, то есть, по сути, как совместный опыт обучающего и обучающегося, при котором неявные знания передаются от первого ко второму за счет участия в совместной деятельности, которая организуется тем, кто обладает данными знаниями, для того, кто ими не обладает. Мы согласны с мнением А. Valentini, что миметическая практика не рационализуема [29, p. 197] и не сводима к дискурсивному знанию [29, p. 203], так как, как утверждает S. Chan, неявное знание передается и усваивается на бессознательном уровне [30, p. 328].

В рамках этой миметической практики преподаватель выступает инициатором диалога, в котором он делится своим неявным знанием, как это предлагают S. Schubert и D. Giles, [31, p. 933], причем он делает это, по мнению P. Gärdenfors, посредством демонстрации [32, p. 3], своеобразной пантомимы, в которой он притворяется менее сведущим, чем он есть [32, p. 5]. Но вместе с тем, как на это обращает внимание S. Chan, главным действующим лицом выступает не преподаватель, а обучающийся [30, p. 329], так как неявное знание является результатом всего жизненного опыта человека, а потому носит субъективный характер, с этой мыслью М. Polani [23, p. 6] мы совершенно согласны. Но отсюда следует, как это справедливо заметил S. Chan, что неявное знание не передается, а воссоздается, конструируется каждым субъектом в контексте новых обстоятельств [30, p. 327], как внешних, задаваемых условиями данного события, так и внутренних, определяемых индивидуальностью субъекта. И поэтому нам кажется верной мысль А. Valentini, что миметическая практика имеет герменевтический характер [29, p. 198].

Разработанный в ТюмГУ курс «Философия: технологии мышления» состоит из трех модулей, каждый из которых охватывает собственный набор проблем, актуальность которых, с одной стороны, обусловлена вызовами, стоящими перед современным обществом, а с другой стороны, индивидуальным поиском человеком себя в современном мире:

- «Сознание и мышление» (проблемы природы сознания и мышления в свете современных научных представлений, а также проблемы идентичности, отличия познавательных возможностей человека от животных и машинных),
- «Глобальные проблемы и антропоцен» (проблемы влияния человеческой деятельности на природные процессы, а также перспективы развития человечества в свете этих проблем),

- «IV промышленная революция» (проблемы влияния новых технологий на общество и жизнь отдельного индивида, а также возможности и границы приспособления к этим изменениям).

Необходимость включения в состав курса экзистенциальной проблематики обучающихся приводит к тому, что в разных студенческих группах отклик вызывают разные вопросы, а потому течение сократовского семинара оказывается невозможно предвидеть заранее, что придает обучению дополнительную неопределенность, в том числе и для преподавателя.

Так как стратегия массового преподавания философии с нашей точки зрения должна быть ориентирована на научение практике философствования по поводу актуальных социальных и экзистенциальных проблем студента, что дает возможность повысить его понимание философского контента и интерес к нему, кажется предпочтительным оценивать результативность этой стратегии не на основании анализа усвоенного теоретического материала или экспертной оценки продемонстрированных умений, а на основании оценки самими студентами собственной заинтересованности и понимания содержания курса. Конкретные вопросы проводимого опроса были направлены на фиксацию интереса к разным компонентам курса и их понятности.

Опрос был проведен в декабре 2021 года в формате онлайн-опроса на платформе «Google Forms». В нем приняли участие 214 студентов Тюменского государственного университета. Опрошены были обучающиеся всех направлений подготовки, обучавшиеся дисциплине «Философия: технологии мышления» в осеннем семестре 2021/2022 учебного года. Результаты исследования проанализированы в лицензионной версии специализированной программы работы с электронными таблицами – Microsoft Excel.

В генеральной совокупности общее количество студенческого контингента обучавшихся дисциплине «Философия: технологии мышления» в осеннем семестре 2021/2022 учебного года составило 1538 человек, из них 777 (50,5 %) женщины и 761 (49,5 %) мужчины (по данным на декабрь 2021 года).

Тип выборочной совокупности: случайная стратифицированная по полу (108 женщин и 106 мужчин).

Исследование проводилось в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий, действующей в ТюмГУ. Кроме того, в исследовании никак не учитывался имеющийся у обучающихся на входе в дисциплину «задел» знаний, умений и навыков (в частности, стартовый уровень критического мышления), который может повышать понимание студентом специфического философского содержания, а, соответственно, и интерес к нему. Поэтому масштабирование наших выводов за пределы существующего в ТюмГУ на данном этапе образовательного контекста нужно осуществлять с осторожностью.

## Результаты исследования

Результатом теоретического осмысления нашего пятилетнего педагогического опыта преподавания курса «Философия: технологии мышления» в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий в Тюменском государственном университете на основании рассмотренных выше теоретических идей и в рамках описанной выше методологии является эскиз концепции современного массового преподавания философии. Этот эскиз формируется целостным методологически фундированным пониманием внутренней логики учебного занятия по философии, рассчитанного на массовую аудиторию в современных условиях.

Понимание преподавания философии как миметической практики подразумевает, что передача знаний происходит в процессе совместного философствования преподавателя и студента, то есть, по сути дела, преподаватель тренирует со студентом свой собственный способ «делать философию», как на это, например, указывают A. Rodrigues и R. Gelamo [8, p. 467]. P. Scotton пишет, что философия – это опыт, который включает не только мысль, но и чувства [17, p. 112–113]. По словам S. Schubert и D. Giles преподаватель, сознательно опираясь на чувства, обращается к тому, что для него важно [31, p. 933–934], во что он верит и что чувствует. A. Rodrigues и R. Gelamo отмечают надежду преподавателя, что студент тоже будет говорить о собственных проблемах в диалоге с философской традицией [8, p. 467]. S. Chan сравнивает этот процесс с передачей ремесленных практик, когда ученик начинал с того, что копировал действия учителя [30, p. 326]. Очевидно, что это может быть приложимо не только к передаче телесного опыта.

Диалог студента и традиции происходит, прежде всего, потому, что представителем традиции здесь выступает преподаватель. Лекция в этом отношении является его личной демонстрацией опыта философствования, в то время как семинар – способом организовать совместный со студентом философский опыт. В обоих случаях в действиях преподавателя присутствует элемент притворства. На лекции он все же не философствует здесь и сейчас, он скорее имитирует философствование, так как воспроизводит мысли, которые пришли ему в голову и сложились в определенную связную картину гораздо раньше. Кроме того, он «снижает» уровень своего философствования до возможностей студентов. На сократовском семинаре уровень притворства еще больше, занимая позицию вопрошающего, преподаватель предельно маскирует свою философскую позицию, в идеале – совсем отказывается от нее, полностью отдавая себя стихии того потока дискуссии, которая возникает в аудитории. Y. Erden отмечает, что это возможно только на философии, так как она представляет собой единственный предмет, в

котором мало неоспоримых фактов, и она, чаще всего, начинается с вопроса о том, что кажется бесспорным [14, р. 35].

Подобный диалог несет в себе неожиданность и для студента, и для преподавателя, так как результат диалога в каждой студенческой группе непредсказуем, и он может быть разным для каждого его участника. М. Di Paolantonio отмечает, что для преподавателя философии всегда существует опасность, что в своих размышлениях он может слишком погрузиться в абстракции, утратив способность взаимодействовать с реальностью [33, р. 215], перестать быть внимательным к миру [33, р. 217]. Подобный диалог постоянно возвращает его к реальности, заставляет связывать абстрактное и конкретное, дискурсивное и практическое.

Y. Erden указывает, что при подобном преподавании студент из реципиента готовых знаний превращается в их творца, который имеет «права собственности» на результат [14, р. 41], у него удается разрушить представление, что какое-то законченное знание является «конечной точкой» размышления [14, р. 41]. «Нерешенные проблемы», «тишина», «молчание», «несказанное» становятся, по мнению G. Dall'Alba и S. Bengtsen, инструментами обучения [34, р. 1484], обращая интерес студента к материалу дисциплины, не входящему в курс, но стимулирующему его размышления [34, р. 1482], тем самым позволяя использовать набор избранных тем в качестве «точек входа» в философию как таковую, где данные темы связаны с другими темами, и интерес студента устремляется «вдоль» этих связей, увлекаемый интересной и насущной проблемой. М. Di Paolantonio отмечает, что для этого важно побуждать в студенте не столько любопытство, которое приводит к «скольжению по поверхности», сколько удивление, которое стимулирует «погружение вглубь» [33, р. 219–220].

Чтобы подстраховать преподавателя во время сократовского семинара от слишком явного навязывания собственной позиции, в результате чего модератор вновь превратится в гуру, ему нужен противовес. Именно поэтому на такие семинары хорошо выносить тексты, которые позволяют плюралистично представить традицию. О. Neitzel обращает внимание, что важно не количество текстов, а глубина их связи с идеями и концепциями [35, р. 217], такие тексты выступают отличным посредником для самопознания [35, р. 218]. А. Rodrigues и R. Gelamo подчеркивают, что структурный анализ классического текста продолжает оставаться важнейшим педагогическим инструментом [8, р. 469]. Вместе с тем, по мнению J. Vaganova и L. Duobliene, можно использовать и другие произведения: так, романы сильнее воздействуют на этическое восприятие, чем абстрактные понятия И. Канта [36, р. 34], а самое впечатляющее в фильме может стать основанием для написания эссе [36, р. 35].

Четвертым элементом построения сократовского семинара, кроме преподавателя, студента и текста, является студенческая группа: она «помогает» тексту ограничить излишние претензии на идейное влияние со стороны преподавателя; «приземляет» текст и преподавателя; дает важную как для студента, так и для преподавателя обратную связь – как, например, утверждает S. Chan [30, p. 337] – повышая мотивацию студента и позволяя преподавателю корректировать свои ошибки.

Из этих соображений выстраивается возможная последовательность этапов сократовского семинара, допустим, такая, как ее видит M. Šimenc: 1) анализ повседневных мнений студентов; 2) введение философского текста; 3) диалог между ними [12, p. 220]. В этой схеме важно не допустить преждевременное обращение к философскому тексту студента уже на первом этапе, философская традиция должна «пристраиваться» к первоначальному досужему рассуждению, это позволяет студенту совершить переход от конкретики повседневности к абстрактным философским формулам, когда уже проговоренное обычным языком повторно проговаривается языком философским, постепенно «поднимая» уровень его понимания.

Курс «Философия: технологии мышления», проведенный в сентябре-декабре 2021 года в соответствии с этими теоретическими соображениями, вызвал следующий отклик студентов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса студентов (заинтересованность и понимание курса «Философия: технологии мышления»)

Table 1

Students' survey results (engagement and understanding of the course "Philosophy: Thinking Techniques")

№	Вопрос / Question	Варианты ответа / Answer options	Количество соответствующих ответов / Number of relevant answers	%
1.	Ваше отношение к философии / Your attitude to philosophy	Интересно поучаствовать в обсуждении / It is interesting to participate in the discussion	124	57,94
		Интересно прочитать или послушать, но обсуждать не хочется / It is interesting to read or listen, but I do not want to discuss	83	38,79
		Безразлично / I do not care	4	1,87
		Не интересно / It is not interesting	3	1,40

2.	Понятно ли вам было содержание лекций? / Did you understand the contents of the lectures?	Да, понятно / Yes, it was clear	136	63,55
		Было понятно на самой лекции, но потом информация забылась / The lecture was clearly presented, but then the information was forgotten	64	29,91
		Было много непонятного / There was a lot of incomprehensible information	13	6,07
		Вообще ничего не было понятно / Nothing was clear	1	0,47
3.	Интересно ли преподаватель вел лекции? / Was the way the teacher conducted the lectures interesting?	Интересно / It was interesting	145	67,75
		По большей части интересно, но иногда мое внимание отвлекалось / Mostly interesting, but sometimes I was distracted	60	28,04
		Иногда было интересно, но по большей части я занимался другими делами / Sometimes it was interesting, but for the most part I was engaged in other things	8	3,74
		Совершенно неинтересно / It was not really interesting	1	0,47
4.	Удачно ли преподаватель приводил примеры для сложных теоретических вопросов? / Were the practical examples for complex theoretical issues a case in point?	Да / Yes	162	75,70
		Чаще всего / Most often	50	23,36
		Иногда / Sometimes	2	0,94
		Нет / No	0	0
5.	Интересно ли вам было на семинарских занятиях? / Were you interested in the seminars?	Да / Yes	146	68,22
		Часто / Often	41	19,16
		Иногда / Sometimes	25	11,68
		Нет / No	2	0,94

6.	Удачно ли преподаватель выбирал тексты для обсуждения? / Was the choice of texts for discussion good?	Да / Yes	136	63,55
		Часто / Often	61	28,50
		Иногда / Sometimes	16	7,48
		Нет / No	1	0,47
7.	Удалось ли преподавателю вовлечь вас в работу? / Did the teacher manage to engage you in the work?	Да / Yes	123	57,48
		Часто / Often	46	21,50
		Иногда / Sometimes	35	16,35
		Нет / No	10	4,67
8.	Удалось ли преподавателю прояснить непонятное для вас? / Did the teacher manage to clear up what was obscure for you?	Все и так было понятно, ничего прояснять не требовалось / Everything was already clear, nothing was required to clear up	47	21,96
		Да / Yes	105	49,07
		Часто / Often	53	24,77
		Иногда / Sometimes	9	4,20
		Нет / No	0	0
		Он и не пытался прояснить / A teacher did not try to clear up	0	0
9.	Объективно ли преподаватель оценивал вашу работу? / Was the teacher impartial assessing your work?	Да / Yes	171	79,91
		В основном / Mainly	39	18,22
		Иногда / Sometimes	4	1,87
		Нет / No	0	0

Ответы на все вопросы демонстрируют подавляющее преобладание позитивного отклика над негативным. При этом они показывают относительное преобладание активной заинтересованности над пассивной (вопрос 1), устойчивой понятности над временной (вопрос 2), устойчивого интереса над временным (вопросы 3 и 5), относительно удачного выбора преподавателем примеров

(вопрос 4), текстов для обсуждения (вопрос 6), методов вовлечения в работу (вопрос 7), и методов прояснения непонятого (вопрос 8). Показательным является и преобладающее признание студентами объективности оценивания (вопрос 9), что подтверждает прозрачность для них системы оценивания.

В открытых вопросах проведенного опроса студенты конкретизировали свою позицию. Позитивными компонентами курса они назвали: рассмотрение проблем с разных сторон, интересные темы и тексты, дискуссия с преподавателем и другими студентами, наличие разных мнений, высказывание своих мыслей, понятное изложение и т. д. Негативными компонентами курса они назвали: сложность некоторых тем, текстов и понятий, невозможность вступить в активно разворачивающуюся дискуссию, стеснение перед выступлением, отклонение в дискуссии от основной темы и т. д.

Данные результаты показывают, что предложенная модернизация массового курса философии в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий обеспечивает достаточно высокую его популярность среди студентов, что объясняет, почему философские элективы показывают стабильно высокую востребованность при ежегодном выборе студентами.

## **Обсуждение результатов**

Результаты данного исследования явно коррелируют с основными идеями упоминаемых нами в этой статье работ, так как его теоретические основания были получены в результате осмысления, обобщения и систематизации этих идей, высказанных по поводу ситуации, сложившейся в современном массовом преподавании философии, с целью сделать это преподавание более востребованным, а соответственно, и более полезным для студентов.

Вместе с тем, результаты, полученные в исследованиях упоминаемых нами авторов, ограничены теми целями, которые они ставили перед собой в процессе исследования. Так, многие исследователи (например, В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова [3], A. Rodrigues и R. Gelamo [8], C. Londoño и J. Rojas-Devia [10] и др.) изучают саму проблему массового преподавания философии в современных условиях и формулируют направление ее решения. M. Burroughs [19] исследует значение философии для общества, K. Silva [18] анализирует ее место в образовании.

Еще целый ряд работ посвящен отдельным элементам, аспектам или инструментам образовательного процесса, которые имеют особое значение для преподавания философии. T. Saulius и R. Malinauskas [20] и В. М. Карелин [21] рассматривают возможности и пределы сократовского семинара и сократовской педагогики, P. Gärdenfors [32] – демонстрацию и пантомиму в преподавании. Работы R. Brock и D. Hay [24] и P. Hanafizadeh и F. Ghamkhari

[26] посвящены феномену неявного знания, а статьи А. Valentini [29] и S. Chan [30] – мимесису. М. Hartner-Tiefenthaler, K. Roetzer, G. Bottaro и M. Peschl [15] исследуют значение познавательной неопределенности в процессе образования, М. Šimenc [12] – специфику практики философствования и ее связь с критическим мышлением, а S. Schubert и D. Giles [31] – характер диалога между преподавателем и студентом в образовательном процессе и т. д.

Наше исследование отличается от этих работ тем, что оно акцентировано не на осмыслении проблематичности современного массового преподавания философии и не на исследовании отдельных компонентов этого решения, а на формулировании и апробации конкретной практики массового преподавания философии, построенного на основании наших обобщения и систематизации результатов, представленных в перечисляемых в данной статье работах. В этом отношении наше исследование представляет собой «отчет о педагогическом эксперименте», результаты которого, на наш взгляд, будут полезны для ученых, занимающихся проблемами массового преподавания философии в современных условиях.

Вместе с тем, хотя наше исследование теоретически и методологически связано с множеством других исследований, в изученной нами литературе не было обнаружено аналогичных работ, результатом которых было бы представление научному сообществу конкретной практики массового преподавания философии, получившего соответствующую оценку обучающихся.

Мы не утверждаем, что сформулированный нами эскиз концепции массового преподавания философии в современных условиях, стержнем которого является организация процесса миметической передачи неявного знания, обеспечивающей научение практике философствования, является универсальным и может быть применен при любом наборе условий, в которых это преподавание осуществляется. Вместе с тем, мы не видим и препятствий для такого переноса опыта, что подразумевает желательность дискуссии о складывающихся в разных образовательных условиях конкретных практиках массового преподавания философии, которая будет способствовать, на наш взгляд, более целенаправленному и эффективному реформированию подобной деятельности.

## **Заключение**

Возвращаясь к исходной проблеме изменения роли и места философии в системе массового образования, мы можем констатировать, что предложенный нами эскиз концепции, нуждающийся, безусловно, в дальнейших доработке и проработке, способен ответить на те вызовы, которые ставит перед образованием современность.

Основные особенности требуемой стратегии преподавания (*исследовательский вопрос № 1*) определяются тем, что, как утверждает W.-M. Roth, человек в настоящее время живет в непредсказуемом мире и не может предвидеть последствия собственных действий [11, р. 329]. О. Neitzel отмечает, что субъект оказывается перед чрезмерно большим числом вариантов выбора [35, р. 212], и зачастую переживает это отсутствие стабильных основ мучительно [35, р. 211], будучи обречен на то, чтобы находиться в процессе постоянной самотрансформации и рефлексировать [35, р. 210–211]. С. Londoño и J. Rojas-Devía констатируют, что это повергает человека в растерянность [10, р. 163–164].

Мы согласны с мыслью G. Morales-Gomez, L. Reza-Suarez, S. Galindo-Mosquera и P. Rizzo-Bajana, что образование призвано поставить человека на уровень своего времени, исходя из складывающегося видения человеческой природы [37, р. 119]. Нам так же кажется верным утверждение P. Scotton, что оно может способствовать построению общества, способного ответить на запросы каждого [17, р. 113]. Но это значит, что оно обязано помогать в преодолении этой растерянности, содействовать самотрансформации и учить рефлексии. Иными словами, как это и утверждает О. Neitzel, образование должно способствовать формированию автономных сильных личностей со стабильным характером, постоянно работающих над собой [35, р. 215–216].

Предметное содержание философии делает ее оптимальной дисциплиной для выполнения именно этой миссии, но при этом следует понимать, что только внешней цели недостаточно, осмысленное преподавание философии складывается из синтеза внешней цели курса с внутренней, которая, по мнению M. Šimenc, подразумевает актуальные для студента мотивы участия в этом процессе [12, р. 216], причем в студенческой аудитории внешние цели следует «забыть» [12, р. 226], так как они достигаются правильным выбором методов достижения внутренних, а фиксация на них только отвлекает от основного процесса.

Мы предлагаем понимать преподавание философии как миметическую практику, в ходе которой студент приобщается к философскому (вопрошающему) способу отношения к действительности, философскому языку и историческому массиву философских решений, которые он может применить в личной жизни и профессиональной деятельности для осмысления и последующего решения конкретных проблем.

Теоретико-методологические основания стратегии преподавания философии (*исследовательский вопрос № 2*) заключаются в том, что основой процесса выступает миметическая передача неявного знания, которая осуществляется посредством взаимодействия четырех основных элементов, каждый из которых играет свою собственную роль. Преподаватель демонстрирует на

лекциях свой индивидуальный стиль философствования, а на сократовских семинарах вовлекает в аналогичное философствование студента, становясь модератором процесса. Он с одной стороны представляет философскую традицию через призму личной позиции на лекции, а с другой максимально скрывает ее на семинаре, чтобы сократовский семинар стал непредсказуемым по результату. Текст (философское или художественное произведение, фильм или ролик) выступает противовесом субъективности преподавателя, он тоже несет в себе философскую традицию или же известную студентам часть современной культуры. В первом случае он дополнительно предлагает философские решения, во втором – актуализирует реальный контекст, в котором живет студент. Студенческая группа ограничивает преподавателя и текст, приземляя их, мотивирует преподавателя и студента обратной связью, позволяет рассмотреть трудности с равными по подготовке субъектами.

Но главным элементом выступает студент, который, в конечном счете, научается использовать инструментарий философии для конструирования собственной личной позиции, подразумевающей как укорененность в современности, так и связь с самыми значимыми продуктами философской традиции. Он делает это, постоянно несколько раз возвращаясь к коллективному обсуждению одних и тех же проблем на все более высоком философском уровне за счет вбросов соответствующих текстов.

Оценка студентами результатов практики преподавания курса «Философия: технологии мышления» в сентябре–декабре 2021 года (*исследовательский вопрос № 3*) подтверждает, что описанные механизмы работают. Семинары оцениваются чуть выше, чем лекции, то есть собственное участие в философствовании студентам нравится чуть больше, чем наблюдение за этим процессом, демонстрируемым преподавателем. Удастся совместить философию и реальную повседневную жизнь, это видно по тому, что студенты признают удачность преподавательских отсылок к жизненным примерам. Косвенным признаком отсутствия профанации философии можно считать то, что студенты в большинстве своем считают удачными выбор реальных философских текстов. При этом они отмечают и наличие проблемы непонимания философского материала, и успешность его преодоления.

Учитывая возможную неадекватность самооценки студентов, а также предположение о том, что добровольное анкетирование прошли по большей мере наиболее заинтересованные в предмете и дисциплинированные студенты, а поэтому позитивные оценки являются завышенными, мы можем говорить о формировании в результате подобной практики преподавания двух достаточно многочисленных пулов студентов, на которых повлияло наше преподавание. Входящие в один из них получают постоянный и устойчивый интерес к философии, контент которой они будут применять

в личной жизни и профессиональной деятельности. Входящие во второй – ограничиваются поверхностным любопытством, которое недостаточно для самостоятельного обращения к философии в обычных условиях, но мы не можем говорить о том, что обучение философии прошло для них впустую. Специфика неявного знания, посредством которого в нас закрепляется жизненный опыт, такова, что элементы этого знания могут быть востребованы в иных, необычных условиях, когда сформируется специфический личный вызов со стороны реальности данному конкретному человеку.

В связи с этим мы считаем предложенную теорию работоспособной, но нуждающейся в дальнейшем развитии, прежде всего на пути разработки более строгой методологии отбора и использования философских текстов, специальных приемов вовлечения наиболее пассивных студентов, обогащения комплекта художественных произведений и жизненных примеров для демонстрации связей с реальностью.

### **Список использованных источников**

1. Безгодов Д. Н., Вологин Е. А., Шилова С. В. Философия как базовая дисциплина для технических направлений бакалавриата и специалитета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 135–143.
2. Воробьева М. В., Кочухова Е. С. Зачем преподавателю философии методики из системы либерального образования. Случай регионального вуза. // Вопросы образования. 2017. № 1 С. 167–183. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-167-183
3. Карелин В. М., Кузнецова Н. И., Грифцова И. Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 64–74.
4. Лазутина Т. В., Темпель Ю. А., Темпель О. А. Роль философии как формы мировоззрения при освоении компетенций обучающимися технических направлений в системе современного высшего образования России // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 19–34. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034
5. Филиппов А. Ф. Апория гуманитарного образования // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 53–62.
6. Siess D. Per una nuova didattica della filosofia // Comunicazione filosofica. 2019. Num. 43. P. 43–56.
7. Rodrigues R. Educação e emancipação para além da filosofia herbartiana: por uma escuta do não saber como parte constituinte do conhecimento na prática educative // Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade. 2018. Vol. 5, № 10. P. 80–104.
8. Rodrigues A., Gelamo R. A filosofia no ensino médio: o que se transmite quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos? // Nuances: estudos sobre educação. 2019. Vol. 30. № 1. P. 460–480. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849
9. Rodrigues A., Gelamo R. O ensino de filosofia na Educação Básica: uma problematização à luz da filosofia antiga // Educação. 2018. Vol. 43, № 3. P. 449–464. DOI: 10.5902/19846444
10. Londoño C., Rojas-Devia J. Crisis y práctica filosófica en la educación // Praxis & Saber. 2020. Vol. 11, № 25. P. 155–178. DOI: 10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910

11. Roth W.-M. The Invisible Subject in Educational Science // *Journal of Curriculum Studies*. 2018. Vol. 50, Issue 3. P. 315–332. DOI: 10.1080/00220272.2017.1373863
12. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije // *Phainomena*. 2018. Vol. 27, Issue 104. P. 209–230. DOI: 10.32022/PHI27.2018.104-105.9
13. Зорин А. А. Гуманитарные дисциплины в системе негуманитарного образования // *Вопросы образования*. 2006. № 4. С. 106–114.
14. Erden Y. We Need to Talk About Wittgenstein: The Practice of Dialogue in the Classroom and in Assessment // *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019. Vol. 18, Issue 1. P. 34–48. DOI: 10.1177/1474022216670618
15. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When Relational and Epistemological Uncertainty Act as Driving Forces in Collaborative Knowledge Creation Processes Among University Students // *Thinking Skills and Creativity*. 2018. Vol. 28. P. 21–40. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.013
16. Nosella P., Gaidargi A. Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio // *EccoS-Revista científica*. 2018. № 47. P. 289–300. DOI: 10.5585/eccos.n47.6020
17. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas // *Revista Española de Pedagogía*. 2020. Vol. 78, № 275. P. 103–118. DOI: 10.2307/26868327
18. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad // *Ariel-Revista de filosofía*. 2019. Vol. 23. P. 67–70.
19. Burroughs M. How to Survive a Crisis: Reclaiming Philosophy as a Public Practice // *Palgrave Communications*. 2018. Vol. 4. Art. 106. DOI: 10.1057/s41599-018-0163-2
20. Saulius T., Malinauskas R. Students' Experiences of Philosophy Classes in Higher Education: A Case Study // *European Journal of Contemporary Education*. 2019. Vol. 8, Issue 4. P. 879–888. DOI: 10.13187/ejced.2019.4.879
21. Карелин В. М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум) // *Высшее образование в России*. 2017. № 4 (211). С. 76–87.
22. Giddens A. Comments on the Theory of Structuration // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1983. Vol. 13, Issue 1. P. 75–80. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1983.tb00463.x
23. Polani M. The Logic of Tacit Inference // *Philosophy*. 1966. Vol. 41, Issue 155. P. 1–18. DOI: 10.1017/S0031819100066110
24. Brock R., Hay D. Keeping Students Out of Mary's (Class)room. Approaches to Supporting Students' Acquisition of Non-propositional Knowledge in Science Education // *Science & Education*. 2019. Vol. 28. P. 985–1000. DOI: 10.1007/s11191-019-00079-5
25. Gebauer G. Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist? Searle versus Bourdieu // *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2000. Vol. 52. P. 428–449. DOI: 10.1007/s11577-000-0067-x
26. Hanafizadeh P., Ghamkhari F. Elicitation of Tacit Knowledge Using Soft Systems Methodology // *Systemic Practice and Action Research*. 2019. Vol. 32, Issue 5. P. 521–555. DOI: 10.1007/s11213-018-9472-9
27. Belas O. On Tacit Knowledge for Philosophy of Education // *Studies in Philosophy and Education*. 2018. Vol. 37, Issue 4. P. 347–365. DOI: 10.1007/s11217-017-9585-0
28. Wulf C. Die mimetische Aneignung der Welt // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2013. Vol. 16. P. 15–25. DOI: 10.1007/s11618-013-0409-x
29. Valentini A. Ambivalence of the Notion of "Mimesis": Between the Opening Towards the Other and the Repetition of the Same // *Aisthesis*. 2018. Vol. 11, № 1. P. 193–205. DOI: 10.13128/aisthesis-23283

30. Chan S. The Reciprocity of 'Imitative Learning' Through Apprenticeship // *Vocations and Learning*. 2017. Vol. 10, Issue 3. P. 325–342. DOI: 10.1007/s12186-017-9175-x
31. Schubert S., Giles D. Exploring the Ontological Nature of Teachers' Conversations // *Issues in Educational Research*. 2019. Vol. 29, Issue 3. P. 923–937.
32. Gårdenfors P. Demonstration and Pantomime in the Evolution of Teaching // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8, Art. 415. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00415
33. Di Paolantonio M. Wonder, Guarding Against Thoughtlessness in Education // *Studies in Philosophy and Education*. 2019. Vol. 38. P. 213–228. DOI: 10.1007/s11217-018-9626-3
34. Dall'Alba G., Bengtson S. Re-imagining Active Learning: Delving into Darkness // *Educational Philosophy and Theory*. 2019. Vol. 51, Issue 14. P. 1477–1489. DOI: 10.1080/00131857.2018.1561367
35. Neitzel O. As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética // *Educar em Revista*. 2019. Vol. 35, № 77. P. 205–222. DOI: 10.1590/0104-4060.63019
36. Baranova J., Duobliene L. Meeting with the 'Unfamiliar Other' in Multimodal Education // *Ethics and Education*. 2019. Vol. 15, Issue 1. P. 33–47. DOI: 10.1080/17449642.2019.1700446
37. Morales-Gomez G., Reza-Suarez L., Galindo-Mosquera S., Rizzo-Bajana P. ¿Qué significa "fundamentos filosóficos" de un modelo educativo de calidad? // *Ciencia UNEMI*. 2019. Vol. 12, № 31. P. 116–127.

## References

1. Bezgodov D. N., Vologin E. A., Shilova S. V. Philosophy as an academic discipline for technical undergraduates and specialist degree students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018; 27 (3): 135–143. (In Russ.)
2. Vorobyeva M. V., Kochukhova E. S. Why a philosophy teacher would use liberal education teaching methods? A regional college case. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2017; 1: 167–183. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-167-183 (In Russ.)
3. Karelin V. M., Kuznetsova N. I., Gritsova I. N. "Philosophy" as an educational course: The change of the concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 10 (216): 64–74. (In Russ.)
4. Lazutina T. V., Tempel Yu. A., Tempel O. A. Philosophy's role as a form of worldview in mastering competences by students of the technical specialisations in the modern Russia's higher education system. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21 (1): 19–34. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034 (In Russ.)
5. Filippov A. F. Humanities' education aporia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2006; 4: 53–62. (In Russ.)
6. Siess D. Per una nuova didattica della filosofia. *Comunicazione Filosofica*. 2019; 43: 43–56. (In Italian)
7. Rodrigues R. Educação e emancipação para além da filosofia herbartiana: por uma escuta do não saber como parte constituinte do conhecimento na prática educativa. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*. 2018; 5 (10): 80–104. (In Portuguese)
8. Rodrigues A., Gelamo R. A filosofia no ensino médio: o que se transmite quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos? *Nuances: Estudos Sobre Educação*. 2019; 30 (1): 460–480. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849 (In Portuguese)

9. Rodrigues A., Gelamo R. O ensino de filosofia na Educação Básica: uma problematização à luz da filosofia antiga. *Educação*. 2018; 43 (3): 449–464. DOI: 10.5902/19846444 (In Portuguese)
10. Londoño C., Rojas-Devia J. Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*. 2020; 11 (25): 155–178. DOI: 10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910 (In Spanish)
11. Roth W.-M. The invisible subject in educational science. *Journal of Curriculum Studies*. 2018; 50 (3): 315–332. DOI: 10.1080/00220272.2017.1373863
12. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije. *Phainomena*. 2018; 27 (104): 209–230. DOI: 10.32022/PHI27.2018.104-105.9 (In Slovene)
13. Zorin A. L. Humanities in the system of non-humanities education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2006; 4: 106–114. (In Russ.)
14. Erden Y. We need to talk about Wittgenstein: The practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019; 18 (1): 34–48. DOI: 10.1177/1474022216670618
15. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*. 2018; 28: 21–40. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.013
16. Nosella P., Gaidargi A. Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio. *Eccos-Revista Científica*. 2018; 47: 289–300. DOI: 10.5585/eccos.n47.6020 (In Portuguese)
17. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas. *Revista Española de Pedagogía*. 2020; 78 (275): 103–118. DOI: 10.2307/26868327 (In Spanish)
18. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad. *Ariel-Revista de Filosofía*. 2019; 23: 67–70 (In Spanish)
19. Burroughs M. How to survive a crisis: reclaiming philosophy as a public practice. *Palgrave Communications*. 2018; 4: 106. DOI: 10.1057/s41599-018-0163-2
20. Saulius T., Malinauskas R. Students' experiences of philosophy classes in higher education: A case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2019; 8 (4): 879–888. DOI: 10.13187/ejced.2019.4.879
21. Karelin V. M. Education in the humanities and the democratic utopia of Martha Nussbaum. *Vysšee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 4 (211): 76–87. (In Russ.)
22. Giddens A. Comments on the theory of structuration. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1983 (1): 75–80. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1983.tb00463.x
23. Polani M. The logic of tacit inference. *Philosophy*. 1966; 41 (155): 1–18. DOI: 10.1017/S0031819100066110
24. Brock R., Hay D. Keeping students out of Mary's (class)room. Approaches to supporting students' acquisition of non-propositional knowledge in science education. *Science & Education*. 2019; 28: 985–1000. DOI: 10.1007/s11191-019-00079-5
25. Gebauer G. Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist? Searle versus Bourdieu. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2000; 52: 428–449. DOI: 10.1007/s11577-000-0067-x (In German)
26. Hanafizadeh P., Ghamkhari F. Elicitation of tacit knowledge using soft systems methodology. *Systemic Practice and Action Research*. 2019; 32 (5): 521–555. DOI: 10.1007/s11213-018-9472-9
27. Belas O. On tacit knowledge for philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*. 2018; 37 (4): 347–365. DOI: 10.1007/s11217-017-9585-0

28. Wulf C. Die mimetische Aneignung der Welt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2013; 16: 15–25. DOI: 10.1007/s11618-013-0409-x (In German)
29. Valentini A. Ambivalence of the notion of “mimesis”: Between the opening towards the other and the repetition of the same. *Aisthesis*. 2018; 11 (1): 193–205. DOI: 10.13128/aisthesis-23283
30. Chan S. The reciprocity of ‘imitative learning’ through apprenticeship. *Vocations and Learning*. 2017; 10 (3): 325–342. DOI: 10.1007/s12186-017-9175-x
31. Schubert S., Giles D. Exploring the ontological nature of teachers’ conversations. *Issues in Educational Research*. 2019; 29 (3): 923–937.
32. Gärdenfors P. Demonstration and pantomime in the evolution of teaching. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8: 415. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00415
33. Di Paolantonio M. Wonder, guarding against thoughtlessness in education. *Studies in Philosophy and Education*. 2019; 38: 213–228. DOI: 10.1007/s11217-018-9626-3
34. Dall’Alba G., Bengtson S. Re-imagining active learning: Delving into darkness. *Educational Philosophy and Theory*. 2019; 51 (14): 1477–1489. DOI: 10.1080/00131857.2018.1561367
35. Neitzel O. As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética. *Educar em Revista*. 2019; 35 (77): 205–222. DOI: 10.1590/0104-4060.63019 (In Portuguese)
36. Baranova J., Duobliene L. Meeting with the ‘Unfamiliar other’ in multimodal education. *Ethics and Education*. 2019; 15 (1): 33–47. DOI: 10.1080/17449642.2019.1700446
37. Morales-Gomez G., Reza-Suarez L., Galindo-Mosquera S., Rizzo-Bajana P. ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Ciencia UNEMI*. 2019; 12 (31): 116–127. (In Spanish)

**Информация об авторе:**

**Павловский Алексей Игоревич** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Тюмень, Россия, E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

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

Статья поступила в редакцию 20.08.2021; поступила после рецензирования 20.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Aleksej I. Pavlovskij** – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Tyumen, Russia. E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

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

Received 20.08.2021; revised 20.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.

The author has read and approved the final manuscript.

---

---

## DEVELOPMENT OF HIGH ORDER THINKING SKILLS IN INDONESIAN TEACHERS

J. Surjanti<sup>1</sup>, A. F. Prakoso<sup>\*2</sup>, R. Y. Kurniawan<sup>3</sup>, N. C. Sakti<sup>4</sup>, E. I. Nurlaili<sup>5</sup>

*Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia.*

*E-mail : <sup>1</sup>junsurjanti@unesa.ac.id; <sup>2</sup>albrianprakoso@unesa.ac.id; <sup>3</sup>rizakurniawan@unesa.ac.id;*

*<sup>4</sup>noridacanda@unesa.ac.id; <sup>5</sup>ekanurlaili@unesa.ac.id*

*\*Corresponding author*

**Abstract.** *Introduction.* The 21<sup>st</sup> century teachers need be able to create students who are creative and have critical thinking skills which are possibly obtained by implementing high order thinking skills (HOTS) in learning activities.

*Aim.* This study aims to examine whether teacher professional knowledge (TPK) can improve teacher's critical thinking (CT) and whether HOTS literacy (HL) and teacher professional development (TPD) can mediate the relationship between TPK and CT.

*Methodology and research methods.* This study is explanatory research with 724 teachers serves as respondents. The analysis was carried out using WarpPLS and data were collected through questionnaire.

*Results and scientific novelty.* The research results demonstrate that TPK affect CT directly and indirectly. HL and TPD intermediate the relationship of TPK on CT.

*Practical significance.* This study provides important information to relevant stakeholders, such as the Ministry of education, universities, and schools which explains or proposes factors that can improve teachers' ability in developing critical thinking or higher-order thinking based questions. This information needs to be immediately known so stakeholders or policy makers can design appropriate regulations or policy that can develop teacher capacity and education curriculum.

**Keywords:** Teacher Profesional Development/TPD, Teacher Professional Knowledge/TPK, Long Time Teaching/LTT, Experience Teacher/ET, HOTS Literacy/HL, Source Tracking/ST, HOTS Indicator/HI, Critical Thinking/CT.

**Acknowledgements.** This research was supported by Universitas Negeri Surabaya (Surabaya, Indonesia).

**For citation:** Surjanti J., Prakoso A. F., Kurniawan R. Y., Sakti N. C., Nurlaili E. I. Development of high order thinking skills in Indonesian teachers. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (3): 104–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-104-125

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЫШЛЕНИЯ ВЫСОКОГО ПОРЯДКА (HOTS) У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ИНДОНЕЗИИ**

Дж. Сурджанти<sup>1</sup>, А. Ф. Пракосо<sup>2</sup>, Р. Ю. Курниаван<sup>3</sup>, Н. К. Сакти<sup>4</sup>, Э. И. Нурлайли<sup>5</sup>

*Государственный университет Сурабая, Сурабая, Индонезия.*

*E-mail : <sup>1</sup>junsurjanti@unesa.ac.id; <sup>2</sup>albrianprakoso@unesa.ac.id; <sup>3</sup>rizakurniawan@unesa.ac.id; <sup>4</sup>noridacanda@unesa.ac.id; <sup>5</sup>ekanurlaili@unesa.ac.id*

**Аннотация.** *Введение.* Учителя XXI века должны быть в состоянии воспитать творческих учеников, которые мыслят критически, за счет развития навыков мышления высокого порядка (HOTS) в процессе обучения.

*Цель.* Настоящее исследование направлено на изучение того, могут ли профессиональные знания учителей улучшить критическое мышление и могут ли грамотность в применении HOTS и профессиональное развитие учителей опосредовать их взаимосвязь.

*Методология и методы исследования.* Данное исследование носит пояснительный характер при общей выборке 724 учителей. Анализ проводился с использованием WarpPLS, а данные собирались с помощью анкет.

*Результаты и научная новизна.* Результаты исследования показали, что профессиональные знания учителей влияют на критическое мышление прямо и косвенно. Грамотность в применении HOTS и профессиональное развитие учителей являются промежуточными звеньями между профессиональными знаниями учителей и критическим мышлением.

*Практическая значимость.* Настоящее исследование предоставляет важную информацию соответствующим заинтересованным сторонам, таким как Министерство образования, университеты и школы, относительно того, какие факторы могут улучшить способности учителей при подготовке вопросов, направленных на критическое мышление (мышление высокого порядка). Эти факторы должны быть немедленно обнаружены и изучены заинтересованными сторонами, чтобы поддержать регулирование развития потенциала учителей, а также текущий процесс разработки учебных программ.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие учителей, профессиональные знания учителей, долгосрочное обучение, опытный учитель, грамотность в применении HOTS, отслеживание источников, индикатор HOTS, критическое мышление.

**Благодарности.** Исследование было поддержано Universitas Negeri Surabaya (Сурабая, Индонезия).

**Для цитирования:** Сурджанти Дж., Пракосо А. Ф., Курниаван Р. Ю., Сакти Н. К., Нурлайли Э. И. Формирование навыков мышления высокого порядка (HOTS) у преподавателей в Индонезии // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 104–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-104-125

## Introduction

Critical thinking skills are ideal thinking [1]. The 21<sup>st</sup> century teachers must have the ability to instill high order thinking (HOTS) in students in order to be able to apply, analyse, synthesise and evaluate information processing [2]. Higher order thinking skills (HOTS) are one of the important aspects in education to provide metacognitive skills [3]. Therefore, educators began to be interested in teaching thinking skills with information and teaching content developed on metacognitive skills, which were defined as meta-learning [4]. Meta-teaching strategies can help mediate metacognitive skills [5] and the key to metacognitive thinking as a key element in the transfer of learning [6].

HOTS can foster critical thinking skills if evaluated with the right evaluation technique [7]. It is necessary to evaluate critical thinking questions to measure the application of HOTS learning. The HOTS assessment can improve students' critical thinking skills [8]. Hence, the evaluation should be adapted to current needs [9]. Teachers are required to use certain assessment techniques or explore problems by involving students for assessment [10]. The professional educators must always provide feedback on the learning process to improve the quality of learning [11].

There were still discrepancies between the assessment design and the importance of the final assessment [12]. However, Willingham [7] also found that the implementation of HOTS is still not being implemented, which is disappointing. The problem of the low ability to compose HOTS questions was found in HOTS seminar participants, it was proven that teachers had difficulty in preparing HOTS questions. Caution is needed in assessing to maximise learning [13]. Learning with HOTS includes higher-order thinking skills, it is necessary for the creativity of teachers to master HOTS evaluation techniques [2]. The phenomenon of inequality between teachers' abilities in adjusting the evaluation of HOTS. It is interesting to study about the antecedents that influence critical thinking.

A coherent and systematic professional development for teachers is essential [14]. Previous research shows that certification programmes for professional development are important in Indonesia, currently there are certified and non-certified teachers [15]. Moreover, non-certified teachers have heavy responsibilities with limited welfare, financial limitations and no social support [16]. It is important to observe the gap between certified and non-certified teachers in the preparation of HOTS questions.

Teachers must have sufficient experience to develop evaluation questions that can foster critical thinking [17]. Teaching experience is able to predict the ability of teachers [18]. Even though it takes a long time to develop critical think-

ing skills [19]. Allard & Doecke stated that novice teachers and experienced teachers have different professional knowledge statuses [20]. The teacher must function as a facilitator, who mediates learning to be able to trigger students' meta-cognitive thinking [19]. However, teachers with less than 1 year of experience tended to be higher than 1–5 years [18]. It is important to research the experience of professional teachers [21].

Critical thinking can be derived through HOTS-based learning indicators [22]; hence, it is important that learning should be designed using good performance indicator criteria [23]. According to Albitz [24], teachers are responsible for having information literacy and critical thinking skills in learning because critical thinking is regarded as a deliberate metacognitive process to generate conclusions based on logical arguments and problem solutions [25]. In critical thinking, there are components that include skills in analysing arguments, making conclusions using inductive or deductive reasoning, assessing or evaluating, and making decisions or solving problems. Many studies discuss the importance of teacher literacy because literacy is assumed to be an aid for critical thinking [19–21]. Teacher literacy can be measured by their ability to trace sources and their ability to reduce critical thinking indicators on HOTS-based questions. However, from the results of preliminary interviews, facts showed that many teachers did not have prior understanding whether on how to make HOTS-based questions or on how to apply their knowledge in making questions by applying critical thinking skills. Referring to the phenomena and initial data obtained, this study aims to analyse the relationship between teacher professional development (TPD), teacher professional knowledge (TPK), HOTS literacy, and critical thinking in HOTS-based questions making.

## **Literature Review**

### **1. Critical Thinking**

HOTS-based learning offers an alternative and open search for critical thinking which has been developed from Bloom [27]. This idea is supported by many researchers who generally state that critical thinking is an important feature for problem-solving and decision-making [6, 7, 25, 27, 29]. Paul & Elder [28] stated that a critical thinker can 1) ask vital questions and problems, formulate them clearly and precisely, as well as collect and assess relevant information using abstract ideas to interpret it effectively; 2) reach reasonable conclusions and solutions and test them against relevant criteria and standards; 3) think openly in alternative systems of thinking, recognise and assess them based on assumptions, implications, and practical consequences; as well as 4) communicate effectively with others in finding solutions of complex problems.

Critical thinking skill will affect lives in the future because it serves as the basis of the ability to solve problems as well as make a decision, good judgment, and analysis [29]. Critical thinking skills allow individuals to broaden their perspectives and navigate their decisions in their lives. In higher education, critical thinking skills consider an important skill [1]. According to Goddu [4], critical thinkers are people who can move beyond “typical” thinking models to advance their ways of thinking. These people usually 1) acknowledge personal limitations; 2) look at the problem as a challenge; 3) understand their goals; 4) use evidence to make judgments; 5) are interested in other people’s ideas; 6) challenge/doubt extreme views; 7) think before acting; 8) avoid emotionalism; 9) keep open-minded; and 10) engage in active listening. Critical thinking is reasonable and reflective thinking that focuses on deciding what to believe or do. This definition is able to describe the essence of this term [30].

Surface-based performance appraisal (actual performance appraisal) seems to be the best way to assess a person’s critical thinking disposition [32]. When a person is assessed using performance-based assessments on the surface, the assessment will focus on their performance and the things that should be done in connection with that performance [31], including critical thinking. Critical thinking is a skill and disposition of individual development [33]. This dimension includes higher-order thinking which refers to critical, logical, reflective, metacognitive, and creative patterns [34]. According to Norris & Ennis [35], in measuring the level of critical thinking, some tests still contain content that cannot truly describe the appropriate level of critical thinking. In line with that, Ennis [36] explains that the term ‘critical thinking’ is used only to describe reasonable reasons used when doing or analysing something. However, this definition has not explained the level of effectiveness of thinking and metacognitive understanding through deliberate reflective assessment, thereby increasing the possibility of drawing logical conclusions to solve a problem [25]. In learning activities, critical thinking becomes very important because it allows individuals to gain a more complex understanding of the information they encounter and promotes good decision making and problem solving in real world applications.

The critical thinking is a metacognitive process that, through deliberate reflective judgment, increases the likelihood of generating a logical conclusion for an argument or a solution to a problem [32]. Instruction in critical thinking becomes very important because it allows individuals to gain a more complex understanding of the information they encounter and promote good decision making and problem solving in real world applications. Higher order thinking skills (HOTS) assessment instrument consists of C4 (analysis), C5 (evaluation), and C6 (creation) [37]. The research by Ennis [28], based on Bloom’s theory,

states that there are aspects in critical thinking, namely: 1) having an open mind and paying attention to alternatives; 2) have a desire to get good information; 3) able to assess the credibility of sources; 4) able to identify conclusions, reasons, and assumptions; 5) able to ask appropriate clarifying questions; 6) able to assess the quality of the argument, including reasons, assumptions, evidence, and level of support for conclusions; 7) able to develop and maintain a position that makes sense well and does justice to the challenges; 8) able to formulate a reasonable hypothesis; 9) able to plan and conduct experiments well; 10) able to define terms according to context; 11) able to draw careful conclusions; and 12) able to integrate all items in the list. Accordingly, this study is purposely to develop critical thinking indicators developed by Ennis for teachers in compiling HOTS-based questions regarding to the empirical data obtained.

## **2. Teacher Professional Development/TPD**

Teacher professional development refers to the development of teacher content, pedagogy, and technology used for future development [35]. Likewise, according to Soti [36], teacher professional development contributes to overcoming problems caused by students' poor outcomes and increasing student engagement. Teacher professional development is provided during the implementation of action plans reflecting on student evaluations [37] as supported by a study conducted by Romero & Vasilopoulos [38] on the professional development programmes in China. In addition, Gupta & Lee [39] believe that professional development is intended to improve teacher knowledge and student learning in order to systematically improve student achievement in basic literacy. Meanwhile, according to Liew, Tan, & Ganapathy [40] higher-order thinking skills (HOTS) use information and communication technology (ICT) in teacher training to instill and develop critical thinking skills and professionalism. This study purposely intends to prove that certification programmes for teacher professional development programme in Indonesia possibly affect teachers' ability to cultivate critical thinking and high order thinking skill.

## **3. Teacher Professional Knowledge/TPK**

Previous research [41] found that mentors' knowledge of practice-oriented teaching emerged from their professional experience. Professional knowledge for conceptualising knowledge is needed for teaching practice [21]. Therefore, from a professional perspective, teachers are considered knowledgeable and professional when they get certification about their abilities [42]. To encourage teacher reflection on professional knowledge, Zanin-Yost & Freie mention the need for proof-of-concept of graphic assessments/TPACK instruments [43]. This study responds to research conducted by Tsang [44], who found a relationship

between career goals and teaching experience mediated by the economic environment. This is in accordance with Cooke's research [48], which states that development training can be useful feedback for the development and improvement of lessons. This result is also the basis for this research to reveal the relationship between professionalism, development, and teacher knowledge through the practice of professional development (training) and teaching. Based on this thought, the researcher developed indicators of teaching experience developed by the researcher through length of teaching, participating in teacher training.

#### **4. HOTS literacy**

Efforts to search or search for sources of information and literacy make a person able to cultivate critical thinking skills [46]. This is in accordance with Pötzsch's opinion, who states that technology has a role that can be used comprehensively to stimulate knowledge, competence, and constructive skills in teaching and learning [47]. In addition, Cooke [48] mentions that literacy skills can be grown from the habit of reading and searching for available information, both manual and digital. This habit can then grow critical thinking skills [48]. Higher order thinking skills (HOTS) underlie various types of use of information and communication technology (ICT) in learning activities [40]. This situation then presents a challenge where teachers are asked to integrate ICT to promote learning. Phenomena like these are the pioneers of the emergence of HOTS-based learning [40]. In addition, the development of education and demands from the government require teachers to adjust their mindset and abilities in order to produce graduates (students) with high thinking abilities so that they can face the demands of existing developments. The ability to think high makes a person able to think critically about the object (learning) so that they can develop themselves to the demands given [49].

The curriculum that is now often used is structured on the basis of authentic assessment [23]. According to Jan Muller in designing the curriculum, there are four arrangements that must be met or what is often referred to as the "Authentic Assessment Toolbox", namely: 1) standard goals and objectives (which describe what learners should know and do); 2) authentic tasks (which is administered and designed to assess a learner's ability to apply knowledge and skills driven by real-world challenge standards); 3) criteria for indicators of good performance on assignments; and 4) rubric grading scales (which are used to assess student performance). In addition, Jampel et al. [53] state that in learning, evaluation is an activity to collect, process, and analyse data so that it can function as a source of information and recommendations in decision making. This opinion is supported by Chakraborty & Das [9], who state that an

evaluation is necessary but the evaluation should be carried out by reducing the limitations of closed questions so that they can actually be used as a measure of learner ability. In Bloom's taxonomy, it is stated that higher order thinking skills can be measured [22] and evaluated [32] as well as analysed quantitatively and qualitatively [35]. Accordingly, the researcher argues that evaluation techniques can be used to measure critical and high-level thinking skills in learners.

This study aims to measure the evaluation of the suitability of learning indicators and Bloom's taxonomy indicators developed by teachers against predetermined indicators. As explained by Tanujaya, Mumu, & Margono, students with higher order thinking skills tend to be more successful in their academic performance [3]. According to them, higher order thinking skills can be seen from three things, namely: 1) critical thinking skills; 2) creative thinking skills; and 3) systematic thinking skills [3]. This supports Zohar's opinion, which states that HOTS learning or the so-called teaching of higher order thinking skills can be developed through Bloom's taxonomy [2] through the level of application, analysis, synthesis and evaluation activities in processing information. Brookhart states that test questions and other assessments are for analysing, reasoning, problem solving, and creative thinking [5]. This is because in life, critical and high-level thinking skills are needed to ensure their success in the future.

## **Methods**

### **1. Population and Sample**

This study is explanatory research, which aims to determine the relationship among TPK (teacher professional knowledge), TPD (teacher professional development), HL (HOTS literacy), and CT (critical thinking) during HOTS teaching preparation. The population was economics teachers at junior and senior high schools located in East Java, Indonesia. Sampling was taken using sample random technique considering the voluntary participation of the respondents to answer/respond the questionnaires. Questionnaires had been distributed from January to April 2021 and successfully obtained 724 respondents.-

Based on the WarpPLS SEM requirement, sample should be provided at least five times of the indicators used in the analyses [54]. As this study used 9 indicators, the minimum sample to meet the standard for WarpPLS SEM are 45 (9x5). From the data obtained, this study successfully involved 724 participants/respondents; thus, the number of samples used considers as more than appropriate for the analysis.

## 2. Data Collection Method

The instrument of this study is online-based questionnaires consisting of several questions developed from 4 variable and 9 indicators (Table 1). Questionnaires were distributed to economics teachers who were included in the population set by the researcher through link spread in the social media. The data obtained from the questionnaires were analysed using the Warp Partial Least Square (WarpPLS) Structural Equation Model (SEM). This technique was employed in order to predict the overall picture of models containing the relationship of all factors as well as their collinear relation. The analyses consist of measurement model and structural model approaches.

Table 1

Variable and Indicator

Variable	Indicator
Teacher professional knowledge/ TPK (X1)	a. experience/teaching length (X1.1) b. experience/amount of attending training (X1.2)
Teacher professional development/ TPD (Y1)	a. certification or non-certification (Y1.1)
HOTS literacy (Y2)	a. news/source adoption capacity (Y2.1) b. suitability of questions with question indicators (Y2.2)
Critical thinking in the preparation of HOTS (Y3)	a. basic classification (elementary clarification) (Y3.1) b. giving reasons for a decision (the basic for the decision) (Y3.2) c. further classification (advanced clarification) (Y3.3) d. allegation and integration (supposition and integration) (Y3.4)

## 3. Research Hypotheses

1. H1: teacher professional knowledge (TPK) is suspected to significantly influence teacher professional development.
2. H2: teacher professional knowledge (TPK) is suspected to significantly influence HOTS literacy (HL) in HOTS questions making.
3. H3: teacher professional knowledge (TPK) is suspected to significantly influence critical thinking (CT) in HOTS questions making.
4. H4: HOTS literacy (HL) is suspected to significantly influence critical thinking (CT) in HOTS questions making.
5. H5: teacher professional development (TPD) is suspected to significantly influence critical thinking (CT) in HOTS questions making.

6. H6: teacher professional knowledge (TPK) is suspected to significantly influence critical thinking (CT) in teacher professional development (TPD) mediated by HOTS literacy (HL).

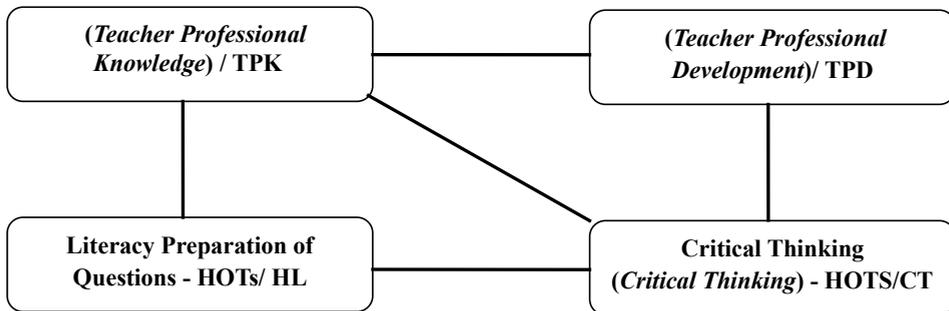


Fig. 1. Research framework

## Results and Discussion

### 1. Results

This study was conducted among 724 teachers and economic olympiad coaches, who accompanied their students to take part in the economic olympiad in East Java and were willing to participate in this study by filling the online questionnaires. This study purportedly find out an empirical evidence of the hypotheses through WarpPLS. According to the WarpPLS analysis, it is found out that:

1. H1 is accepted, meaning that teacher professional knowledge significantly influenced teacher professional development (TPK influenced TPD) .
2. H2 is accepted, meaning that teacher professional knowledge significantly influenced HOTS literacy in questions making (TPK influenced HL).
3. H3 is accepted, meaning that teacher professional knowledge significantly influenced critical thinking in HOTS questions making (TPK influenced CT).
4. H4 is accepted, HOTS literacy significantly influenced critical thinking in questions making (HL influenced CT) .
5. H5 is rejected, meaning that teacher professional development did not significantly influence critical thinking in HOTS questions making (TPD did not influence CT).
6. H6 is accepted, meaning that teacher professional knowledge significantly influenced critical thinking in HOTS questions making me-

diated by teacher professional development and HOTS literacy in questions making.

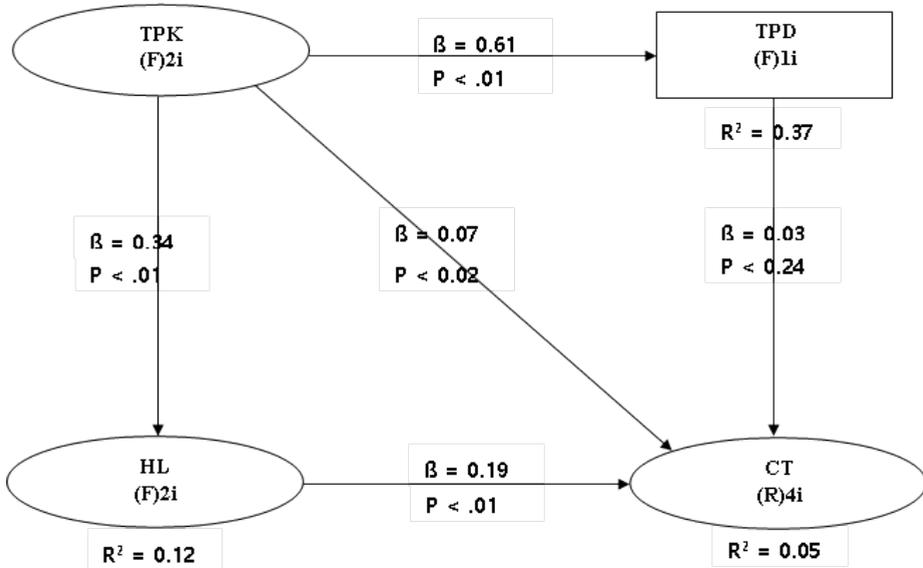


Fig. 2. Hypothesis model

### Measurement model

Measurement model test is to test the discriminant validity and convergent validity. Firstly, in discriminatory validity, it is to determine the degree to which two similar concepts are conceptually different. In addition, an empirical test is conducted to re-examine the relationship among measures. Although the relationship based on a summation scale is similarly correlated, they were actually and conceptually different. From the discriminant validity test, the results show that the summation scale is quite different from other similar concepts [55]. Therefore, it indicates that the data used in the analyses were sufficient and met the requirement set (Table 2).

Table 2

### Discriminant validity

Variables	X1	Y1	Y2	Y3
Teacher professional knowledge (X1)	0.847			
Teacher professional development (Y1)		1.000		
HOTS literacy (Y2)			0.871	
Critical thinking in HOTS questions making (Y3)				0.833

Secondly, the convergent validity assesses the extent to which two measures of the same concept are correlated. Here, researchers determine to find out the alternative measures of a concept and correlate them with a summation scale. The high correlation results indicate the intended concept measurement scale and explain the standard used in the analysis [55]. According to Hair Jr. et al., when the results of values are above 1.0 or below -1.0, they are declared to meet a reasonable range and possibly serve as an important indicator of problems in the model [5]. Based on the results of the convergent validity test, all values measured in the study have met the appropriate range or passed the convergent validity test (Table 3).

Table 3

## Convergent validity

Variables	Construct item	Standardised loading	Cronbach's alpha	AVE	Composite reliability
Teacher professional knowledge (X1)	X1.1	0.847	0.608	0.847	0.836
	X1.2	0.847			
Teacher professional development (Y1)	Y1.1	1.000	1.000	0.871	1.000
HOTS literacy (Y2)	Y2.1	0.871	0.681	1.000	0.863
	Y2.2	0.871			
Critical thinking in HOTS questions making (Y3)	Y3.1	0.829	0.814	0.802	0.878
	Y3.2	0.833			
	Y3.3	0.770			
	Y3.4	0.774			

**Structural Model Test**

The results of hypothesis testing to describe the empirical relationship between teacher professional knowledge (TPK), teacher professional development (TPD), HOTS literacy (HL), and critical thinking (CT) in HOTS questions making. From data analysis, firstly, it was found that there is a significant influence on teacher professional knowledge to teacher professional development with a coefficient of 0.607 and a value of  $p < 0.001$ . This result means that H1 is accepted and indicates the increase of teacher professional knowledge after participating in teacher professional development programme (TPD). Secondly, there is a significant influence on teacher professional knowledge (TPK) on HOTS literacy in HOTS questions making proved by its coefficient of 0.342 and p-value of  $< 0.001$ . This result shows that H2 is accepted and implies that the higher teacher professional knowledge is, the higher the literacy in HOTS questions making (HOTS literacy) becomes.

Table 4

## Hypothesis testing results (direct impact)

Hypothesis	Path coefficient	P-value	Information
H1: teacher professional knowledge → teacher professional development	0.607	< 0.001	Supported
H2: Teacher professional knowledge → HOTS literacy	0.342	< 0.001	Supported
H3: teacher professional knowledge → critical thinking in HOTS questions making	0.072	0.025	Supported
H4: HOTS literacy → critical thinking in HOTS questions making	0.195	< 0.001	Supported
H5: teacher professional development → critical thinking in HOTS questions making	0.026	0.240	Not Supported

Thirdly, it is also shown that teacher professional knowledge has significant effect on critical thinking in HOTS questions making proved by the coefficient value is higher than p-value ( $0.072 > 0.025$ ) meaning that H3 is accepted. This result indicates that teacher professional knowledge has significant and positive effect on critical thinking in HOTS questions making. Fourthly, there is a significant and positive relationship between HOTS literacy and critical thinking in questions making. This statement is proved by the analysis in which shows that coefficient has higher value than p ( $0.195 > 0.001$ ) meaning that H3 is accepted. These results imply that HOTS literacy in questions making positively affects critical thinking in HOTS questions making. However, there is an evidence that teacher professional development did not significantly influence critical thinking in HOTS questions making proved by coefficient of 0.026 and p-value of 0.240. This result means that H5 is rejected indicating that teacher professional development did not significantly affect teachers' critical thinking especially in HOTS question making.

The teacher professional development and HOTS literacy can serve as mediating variable for teacher professional knowledge and critical thinking in HOTS questions making (Table 5). This is proved by the coefficient value higher than its p-value ( $0.082 > 0.013$ ). This result indicates that teacher professional development and HOTS literacy were able to mediate teacher professional knowledge to significantly influence critical thinking in HOTS question making meaning that H6 is accepted.

Table 5

## Hypothesis testing results (indirect impact)

<b>Hypothesis</b>	<b>Mediating variable</b>	<b>Path coefficient</b>	<b>p-value</b>	<b>Information</b>
H6: teacher professional knowledge → critical thinking in HOTS questions making	teacher professional development → HOTS Literacy in questions making	0.082	0.013	Supported

## 2. Discussion

### ***The Influence of Teacher Professional Knowledge on Teacher Professional Development***

The result did not support Hong, Lin & Jiar [18] who mention that teachers' experiences determine their ability. On the contrary, this study shows that teachers, despite their less teaching duration, are better in preparing HOTS-based teaching (especially making questions) than those who have longer teaching experiences and own teacher certification (as proof for teacher professional development programme). However, it cannot be denied that attending teacher training as part of teacher professional development programme is able to improve and develop teacher professional knowledge and experiences. Thus, this can serve as a proof to strengthen evidence and reference for the appropriate model in designing teacher professional development programme.

### ***The Influence of Teacher Professional Knowledge on HOTS literacy***

The result show that teacher professional knowledge significantly influenced HOTS literacy. This result proves that knowledge on teacher training is practice-oriented and emerges from the teacher professional experience [44]. This statement means that teachers' experience came from their teaching duration (the length of teaching) and the numbers of training attended to increase their HOTS literacy. Therefore, it is necessary to encourage training activities to continue to improve HOTS literacy owned by teachers. The results of this study also support the findings of Watson A., Miller T., Patty T. [48], who stated that the teachers in training were very interested in the initial experience and that the feedback was beneficial to them in developing and improving the learning process. Hence, it is possible for teachers to improve ones' experiences or skills by joining/attending training or other development programme. Moreover, they possibly obtained various knowledge to equip themselves in order to carry out better learning process or handle classroom activity through HOTS literacy.

Moreover, the result of this study proves that teacher professional knowledge can lead to knowledge conceptualisation as this conceptualisation requires the experiences coming from the teaching practices [21]. It turns out that based on teaching experience and following training to build professional knowledge and encourage to apply the HOTS literacy conceptualisation developed and owned in teaching practice that teachers are considered from a professional perspective from the lens of their knowledge and professional views, in-service teachers are different from pre-service ones [45], especially those who pay attention to their specific themes.

### ***The Influence of Teacher Professional Knowledge on Critical Thinking***

From the results of this study, it was found that teacher professional knowledge had a positive effect on critical thinking. This supports teachers, who have had longer teaching experience, to attend trainings as well as in developing critical thinking abilities, as stated by Tinto V., Angelo T. A., Gray P. J., about teachers who must have enough experience to compile evaluation questions that can foster critical thinking [17].

Teacher professional knowledge which is measured based on teaching experience and participating in training is learning through real experience in the field, so it is natural that the higher teacher professional knowledge can improve critical thinking abilities. Baten mentions the importance in remembering and understanding information obtained in order to improve one's critical thinking abilities as well as high order thinking skills [5].

### ***The Effect of HOTS Literacy on Critical Thinking***

Based on the results of data analysis, this study found that HOTS literacy possessed by teachers had a positive effect on critical thinking. It is proved by the value of  $p$  is less than its coefficient ( $0.001 < 0.195$ ) (Table 4). In addition, the results of data processing show that HOTS literacy has the most dominant influence on the critical thinking ability of teachers compared to other variables studied (Tables 4, 5). This indicates that to maximise critical thinking skills, teachers need to apply the conceptualisation of HOTS literacy in their teaching activities. These results support the statement of Buckley [30], which states that performance-based assessment on the surface (actual performance appraisal) is an appropriate form or way to assess critical thinking disposition. From this opinion, several other studies have shown that through the application of performance-based assessment, teachers as the assessed individuals can focus on their performance as well as conceptualise HOTS literacy in carrying out teaching and learning activities.

### ***The Influence of Teacher Professional Development on Critical Thinking***

However, there is evidence that teacher professional development has no effect on critical thinking. This indicates that a teacher, who has high teacher professional development, does not guarantee that they will have good critical thinking skills. The results of this study do not support the findings of Surjanti J. et al. [16], who state that non-certified teachers have heavier responsibilities with limited welfare, financial limitations and no social support. In this study, the opposite was found, meaning that even with limited welfare, financial limitations and limited social support for non-certified teachers or in this case being declared to have low teacher professional development, they still have the opportunity to have good critical thinking skills.

Even based on the findings of Wai Kit et al. [43], who state that higher order thinking skills (HOTS) can use information and communication technology (ICT) which are possible to be owned by certified teachers with high teacher professional development, it is not proven to be able to improve the ability of teachers to grow critical thinking abilities.

### ***Moderating Effect of Teacher Professional Development and HOTS literacy***

The results showed that teacher professional development and HOTS literacy significantly moderated the relationship between teacher professional knowledge and critical thinking. It is proved by the analysis in which p-value is less than its coefficient ( $0.013 < 0.082$ ) (Table 5). This result shows that teacher professional development (TPD) and HOTS literacy (HL) play a significant and positive role in moderating the relationship between teacher professional knowledge (TPK) and critical thinking (CT). Although the teacher professional knowledge did not directly show a significant increase in improving critical thinking skills, but through teacher professional development (TPD) and HOTS literacy (HL) as a moderator, teacher professional knowledge is provably capable to improve critical thinking skills. Albeit no direct effect found in this study referring to teacher professional development (through teacher certification) on their critical thinking skills, this situation did not thwart the relationship model of TPD, TPK, HL, and CT. This is because even without certification (a proof for teacher professional development programme), teachers with professional knowledge and HOTS literacy remain capable in developing and improving their critical thinking skills.

This finding proves that teacher professional development (TPD) and HOTS literacy (HL) can be used to improve teacher's critical thinking skills. Teachers with critical thinking skills, especially in HOTS questions making, can certainly be

considered to achieve their professional function. This is similar to Masek & Yamin [19], who agree that teachers as facilitators can mediate learning by encouraging students' meta-cognitive thinking in which leads to their ability to develop critical thinking. In addition, Tanujaya, Mumu and Margono state that the teacher's goal is to print or educate students to have high and critical thinking skills [3].

In this study, it was found that teacher professional development (TPD) and HOTS literacy (HL) play significant roles in which serve variables that mediate the improvement of teacher competence. In addition, the results of this study indicate the importance of institutional support in improving and developing teacher competencies. This is because institutional supports can be a pivotal factor in increasing teacher professional knowledge because they can provide various opportunities, which are capable to improve teachers' HOTS literacy and critical thinking; thus, causing them (teachers) to develop their professionalism (teacher professional development). This study found that the level of teacher professional knowledge (TPK) certainly affects their level of critical thinking. Supports for teacher professional development (TPD) and HOTS literacy (HL) further improve teachers' critical thinking skills. Nevertheless, this study succeeded in explaining the role of teacher professional development and HOTS literacy in providing a positive and significant impact on teacher professional knowledge on critical thinking as mentioned in previous studies.

## Conclusion

This study proves that out of six hypotheses made, five are proved to be accepted, while one is rejected. In this study, the results show that teacher professional knowledge supports teacher professional development, HOTS literacy, and critical thinking. Yet, teacher professional development has not been able to support critical thinking. In addition, HOTS literacy was able to mediate the relationship between teacher professional knowledge and critical thinking. Accordingly, these findings indicate the importance of improving and developing teacher professionalism and HOTS literacy in order to foster critical thinking in teachers.

## References

1. Ennis R. H. Critical thinking: A streamlined conception. US: Palgrave Macmillan; 2015. 31–47 p.
2. Tan S. Y., Halili S. H. Effective teaching of Higher-Order Thinking (HOT) in education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. 2015; 3 (2): 41–47.
3. Tanujaya B., Mumu J., Margono G. The relationship between Higher Order Thinking skills and academic performance of student in mathematics instruction. *International Education Studies*. 2017; 10 (11): 78–78. DOI: 10.5539/ies.v10n11p78

4. Goddu G. C. Critical thinking by Alec Fisher. Cambridge: Cambridge University Press; 2001. 1–249 p.
5. Baten C. E. Your classroom. *Journal of Education*. 1918; 88: 495–496. DOI: 10.1177/002205741808801819
6. Fisher R. Teaching thinking and creativity Developing creative minds and creative futures Thinking. *Early Child Development and Care*. 1998; 141: 1–15.
7. Possin K. Why teach critical thinking: Commentary on “Why Not Teach Critical Thinking” by B. Hamby. In: *OSSA Conference Archive* [Internet]; 2016. University of Windsor; 2016 [cited 2021 July 09]. 9 p. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/332304331\\_Why\\_Teach\\_Critical\\_Thinking\\_Commentary\\_on\\_Why\\_Not\\_Teach\\_Critical\\_Thinking\\_by\\_B\\_Hamby](https://www.researchgate.net/publication/332304331_Why_Teach_Critical_Thinking_Commentary_on_Why_Not_Teach_Critical_Thinking_by_B_Hamby)
8. Widana I. W. Higher Order Thinking skills assessment (HOTs). *Jisae: Journal of Indonesian Student Assessment and Evaluation*. 2017; 3 (1): 32–44. DOI: 10.21009/jisae.031.04
9. Kumar Chakraborty U., Das S. Automatic free text answer evaluation using knowledge network. *International Journal of Computer Applications*. 2015; 117 (3): 5–8. DOI: 10.5120/20532-2876
10. Banta T. W. Teaching that assessment course! *Assessment Update*. 2015; 27 (3): 3–14. DOI: 10.1002/au.30020
11. Mursalin E. T. Development of authentic assesment tools in physics science learning. *Journal of Physics: Conference Series*. 2018; 1028 (1): 65–72. DOI: 10.1088/1742-6596/1028/1/012200
12. Bell E., Allen R., Brennan P. Assessment of higher order thinking skills: A discussion of the data from the 2001 random sampling exercise and a workshop for teachers. Australia: Queensland Board of Senior Secondary School Studies; 2001. 41 p.
13. Gobbo B. K., Shmulsky S., Bower M., Manual S. Strategies for teaching STEM subjects to college students with autism spectrum disorder. *Journal of College Science Teaching*. 2018; 047 (06): 12–18. DOI: 10.2505/4/jcst18\_047\_06\_12
14. Paesani K. Teacher professional development and online instruction: Cultivating coherence and sustainability. *Foreign Language Annals*. 2020; 53 (2): 292–297. DOI: 10.1111/flan.12468
15. Valiandes S., Neophytou L. Teachers’ professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Investigating the impact of a development program on teachers’ professional learning and on students’ achievement. *Teacher Development*. 2018; 22 (1): 123–138.
16. Surjanti J., Wijayati D. T., Hadi H. K., Muafi. The relationship pattern of social support, work stress, and work satisfaction; a context of non-certified primary education teacher in Indonesia. In: *31<sup>st</sup> International Business Information Management Association Conference: Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020, IBIMA 2018* [Internet]; 2018 25–26 Apr; Milan, Italy. Milan, Italy: International Business Information Management Association, IBIMA; 2018 [cited 2021 July 09]; p. 489–495. Available from: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85060785995&origin=inward&txGid=484b3563e97a0ec95801cf7f9b5b77c9>
17. Tinto V., Angelo T. A., Gray P. J. Assessment about the impact of learning communities on students? *Assessment Update*. 2000; 12 (2): 10–13.
18. Lin S. H. P., Jiar Y. K. Relationships between LINUS teachers’ knowledge of basic language constructs, teaching experience and perceived teaching abilities. *Universal Journal of Educational Research*. 2018; 6 (9): 1962–1973. DOI: 10.13189/ujer.2018.060915

19. Masek A., Yamin S. The effect of problem based learning on critical thinking ability: A theoretical and empirical review alias. *International Review of Social Sciences and Humanities*. 2011; 2 (1): 215–221.
20. Allard A., Doecke B. Professional knowledge and standards-based reforms: Learning from the experiences of early career teachers. *English Teaching: Practice and Critique*. 2014; 13 (1): 39–54.
21. Hordern J. Teaching, teacher formation, and specialised professional practice. *European Journal of Teacher Education*. 2015; 38 (4): 431–444. DOI: 10.1080/02619768.2015.1056910
22. Szabo Z., Schwartz J. Learning methods for teacher education: the use of online discussions to improve critical thinking. *Technology, Pedagogy and Education*. 2011; 20 (1): 79–94. DOI: 10.1080/1475939X.2010.534866
23. Denisa K. Authentic assesment in context of ESP. In: *International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”*. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Scientific and Practical Conference “Innovative Technologies in Science”*; 2016 Feb 25–26; Dubai, UAE. № 3 (7), Vol. 4. Ajman, UAE: Scientific and Educational Consulting Group “WORLD Science”; 2016. p. 24–28.
24. Albitz R. S. The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Portal: Libraries and the Academy*. 2007; 7 (1): 97–109.
25. Dwyer C. P., Hogan M. J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21<sup>st</sup> century. *Thinking Skills and Creativity*. 2014; 12: 43–52.
26. Lai E. R. Critical thinking: A literature review research report [Internet]. 2011 [cited 2021 July 09]. Available from: <http://www.pearsonassessments.com/research>
27. Ennis R. H. Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*. 1996; 18 (2): 165–182. DOI: 10.22329/il.v18i2.2378
28. Ennis R. H. The nature of critical thinking: An Outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*. 2011; 2 (4): 1–8.
29. Elder L., Paul R. Critical thinking: The nuts and bolts of education. *Optometric Education*. 2008; 33: 88–91.
30. Buckley P. Introduction to critical thinking. In: Doyle E., Buckley P., Carrol C. (eds.). *Innovative Business School Teaching*. New York: Routledge; 2014. p. 105–108. DOI: 10.4324/9780203113684
31. Jacob C. Critical thinking in the chemistry classroom and beyond. *Journal of Chemical Education*. 2004; 81 (8): 1216–1223. DOI: 10.1021/ED081P1216
32. Ennis R. H. The nature of critical thinking: Outlines of general critical thinking dispositions and abilities [Internet]. University of Illinois. 2011 [cited 2021 July 09]; 2 (4): 1–8. Available from: <http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/The-Nature-of-Critical-Thinking.pdf>
33. Davies M. A Model of critical thinking in higher education. 2015; 30 151–186. DOI: 10.1007/978-3-319-12835-1\_2
34. King F. J., Goodson L., Rohani F. Higher Order Thinking skills. Florida: Florida State University; 1998. 176 p.
35. Sormunen C., Chalupa M. Critical thinking skills research: Developing evaluation techniques. *Journal of Education for Business*. 2010; 69 (3): 172–177. DOI: 10.1080/08832323.1994.10117679
36. Pithers R. T., Soden R. Critical thinking in education: A review. *Educational Research*. 2010; 42 (3): 237–249. DOI: 10.1080/001318800440579

37. Serevina V., Sari Y. P., Maynastiti D. Developing high order thinking skills (HOTS) assessment instrument for fluid static at senior high school. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019; 1185 (1). DOI: 10.1088/1742-6596/1185/1/012034
38. Chai C. S. Teacher professional development for Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education: A review from the perspectives of Technological Pedagogical Content (TPACK). *Asia-Pacific Education Researcher*. 2019; 28 (1): 5–13. DOI: 10.1007/S40299-018-0400-7
39. Soti O. F. Professional development in Food and Textiles Technology in Samoa: How can we improve learning in the classroom? *Pacific-Asian Education Journal*. 2019; 31: 89–100.
40. Bozkuş K., Bayrak C. The application of the dynamic teacher professional development through experimental action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2019; 11 (4): 335–352.
41. Romero G., Vasilopoulos G. From rural China to Canada: Communities of practice to support a teacher professional development study program abroad. *The Electronic Journal for English as a Second Language* [Internet]. 2020 [cited 2021 July 09]; 23 (4). Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242662.pdf>
42. Gupta A., Lee G. L. The effects of a site-based teacher professional development program on student learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2020; 12 (5): 417–428. DOI: 10.26822/iejee.2020562132
43. Wai Kit L., Debbita Ai Lin T., Ganapathy M. ESL Teachers' HOT pedagogical practices via ICT: A case study. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*. 2020; 28 (S2): 321–335.
44. Clarke M., Killeavy M., Moloney A. The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: Perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*. 2013; 36 (3): 364–375. DOI: 10.1080/02619768.2012.755513
45. Dreher A., Kuntze S. Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*. 2015; 88 (1): 89–114. DOI: 10.1007/s10649-014-9577-8
46. Krauskopf K., Foulger T. S., Williams M. K. Prompting teachers' reflection of their professional knowledge. A proof-of-concept study of the Graphic Assessment of TPACK Instrument Karsten. *Teacher Development*. 2018; 22 (2): 153–174.
47. Tsang K. K. The purpose of teaching and teaching experience: A preliminary analysis of a qualitative research in progress. *Alberta Journal of Educational Research*. 2015; 61 (1): 103–105.
48. Watson A., Miller T., Patty T. Peer collaboration in an early field teaching experience: A replicable procedure for pre-service teacher trainers. *Education*. 2011; 131 (4): 798–798.
49. Zanin-Yost A., Freie C. Voices and choices: Critical information/media literacy and behrman's practices. *Reference Librarian*. 2020; 61 (2): 133–153. DOI: 10.1080/02763877.2020.1755765
50. Pöttsch H. Critical digital literacy: Technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. *TripleC*. 2019; 17 (2): 221–240. DOI: 10.31269/triplec.v17i2.1093
51. Cooke N. A. Critical library instruction as a pedagogical tool. *Communications in Information Literacy*. 2020; 14 (1): 86–96. DOI: 10.15760/comminfolit.2020.14.1.7
52. Goodsett M. Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*. 2020; 46 (5). DOI: /10.1016/j.acalib.2020.102163

53. Jampel I. N., Lasmawan I. W., Ardana I. M., Ariawan I. P. W., Sugiarta I. M., Divayana D. G. H. Evaluation of learning programs and computer certification at course institute in bali using cse-ucla based on saw simulation model. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. 2017; 95 (24): 6934–6949.

54. Solimun, Fernandes A. A. R., Nurjannah. Metode Statistika Multivariat Pemodelan Persamaan Struktural (SEM) Pendekatan WarpPLS. Malang: Universitas Brawijaya Press; 2017. 190 p. (In Indonesian)

55. Hair Jr. F. J., Sarstedt M., Hopkins L., G. Kuppelwieser V. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European Business Review*. 2014; 26 (2): 106–121. DOI: 10.1108/EBR-10-2013-0128

**Information about the authors:**

**Jun Surjanti** – Professor, Economics Education Study Programme, Universitas Negeri Surabaya; ORCID 0000-0003-0305-6985; Surabaya, Indonesia. E-mail: junsurjanti@unesa.ac.id

**Albrian Fiky Prakoso** – Assistant Professor, Economics Education Study Programme, Universitas Negeri Surabaya; ORCID 0000-0002-7594-0924; Surabaya, Indonesia. E-mail: albrianprakoso@unesa.ac.id

**Riza Yonisa Kurniawan** – Assistant Professor, Economics Education Study Programme, Universitas Negeri Surabaya; ORCID 0000-0003-2419-210X; Surabaya, Indonesia. E-mail: rizakurniawan@unesa.ac.id

**Norida Canda Sakti** – Associate Professor, Economics Education Study Programme, Universitas Negeri Surabaya; ORCID 0000-0002-5805-2466; Surabaya, Indonesia. E-mail: noridacanda@unesa.ac.id

**Eka Indah Nurlaili** – Assistant Professor, Economics Education Study Programme, Universitas Negeri Surabaya; ORCID 0000-0002-3932-5895; Surabaya, Indonesia. E-mail: ekanurlaili@unesa.ac.id

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

Received 22.10.2021; revised 27.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.  
The authors have read and approved the final manuscript.

**Информация об авторах:**

**Сурджанти Джун** – профессор учебной программы экономического образования Университета Негери Сурабая; ORCID 0000-0003-0305-6985; Сурабая, Индонезия. E-mail: junsurjanti@unesa.ac.id

**Пракосо Альбриан Фики** – старший преподаватель учебной программы экономического образования Университета Негери Сурабая; ORCID 0000-0002-7594-0924; Сурабая, Индонезия. E-mail: albrianprakoso@unesa.ac.id

**Курниаван Риза Йониса** – старший преподаватель учебной программы экономического образования Университета Негери Сурабая; ORCID 0000-0003-2419-210X; Сурабая, Индонезия. E-mail: rizakurniawan@unesa.ac.id

**Сакти Нориди Канда** – доцент учебной программы экономического образования Университета Негери Сурабая; ORCID 0000-0002-5805-2466; Сурабая, Индонезия. E-mail: noridacanda@unesa.ac.id

**Нурлайли Эка Инда** – старший преподаватель программы экономического образования Университета Негери Сурабая; ORCID 0000-0002-3932-5895; Сурабая, Индонезия. E-mail: ekanurlaili@unesa.ac.id

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

Статья поступила в редакцию 22.10.2021; поступила после рецензирования 27.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

---

---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.015.32

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157

## ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ XXI ВЕКА: АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ

Е. Н. Волкова

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия.  
E-mail: envolkova@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* В научной литературе эмпирические исследования личностных особенностей современного учителя с опорой на надежные и валидные методики немногочисленны. Единичные обзоры эмпирических исследований личности учителя выполнены только в рамках одной теоретической модели и не учитывают достижения других научных направлений, что существенно снижает потенциал управленческой, педагогической и психологической деятельности в современном образовании. Разрешению этого противоречия может способствовать обзор эмпирических исследований, представляющий собой анализ и обобщение международного опыта изучения личностных особенностей современного учителя.

*Цель.* На основе анализа научных публикаций обобщить результаты эмпирических исследований личностных особенностей учителя начала XXI века, выявить основные ограничения в организации научных исследований личностных особенностей учителя и определить актуальные направления исследований для оптимизации педагогической деятельности в современных условиях.

*Методология и методы.* В обзоре использовалась методология подготовки аналитических обзоров на основе поиска публикаций с опорой на ключевые слова, в соответствии с выбранными критериями поиска с использованием дополнительных дескрипторов и дальнейшего качественного анализа релевантных эмпирических исследований. В обзоре использовались материалы, опубликованные за последние 20 лет.

*Результаты.* Результаты эмпирических исследований, которые имеют репрезентативные объемы исследовательских выборок, выполненные с применением измерительных инструментов с известными психометрическими свойствами и отвечающие исследовательским критериям отбора, позволяют выделить несколько основных кластеров изучения личностных особенностей учителя. Наибольшее распространение получили исследования личностных черт педагога в рамках пятифакторной модели личности, эмоционального ин-

теллекта учителя и мотивации учителя (трудовой мотивации, внутренней мотивации, эмоционально-смысловых предпочтений). Внутри этих кластеров были выявлены тенденции, которые характеризуют личностные особенности учителя XXI века, отвечающие возможности воплощения субъектной парадигмы современного образования, задаче успешного выполнения учителем своей деятельности и эффективности управления образовательными процессами.

**Научная новизна.** Обобщение результатов определило содержание базовых личностных характеристик современного учителя и позволило выявить особенности, отличающие учителя XXI века. Представленные результаты раскрывают закономерности развития личности, поведения и деятельности современного учителя и могут выступить основой для дальнейших исследований в сфере наук об образовании, психологии личности, психологии труда и педагогической психологии.

**Практическая значимость.** Конкретно-историческое знание личностных особенностей учителя XXI века представляет собой доказательную базу для выработки стратегических и тактических решений в сфере управления образованием; определяет тактику управления работой психологической службы системы образования с учителем, а также служит материалом для разработки образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей.

**Ключевые слова:** учитель, личность, личностные черты, эмоциональный интеллект, внутренняя мотивация.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-113-50085. Автор выражает глубокую признательность рецензентам за экспертную оценку рукописи.

**Для цитирования:** Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 126–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157

## PERSONAL CHARACTERISTICS OF A 21<sup>ST</sup>-CENTURY TEACHER: AN ANALYSIS OF EMPIRICAL STUDIES OF THE PROBLEM

E. N. Volkova

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.  
E-mail: enolkova@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* Modern scientific literature lacks evidence-based empirical studies of teacher personality. Singular reviews of the empirical studies related to the teacher personality are fulfilled within the framework of one theoretical model and do not cover results obtained in other directions of research, which does not benefit the practice of modern educational managers, teachers or educational psychologists. This gap might be filled with

generalising empirical evidence through analysing international publications on personality of the modern teacher.

**Aim.** The article *aims* to review empirical studies dedicated to the characteristics of a 21<sup>st</sup>-century teacher, to understand the existing limitations in the research of teacher personality, and to outline future research directions for the optimisation of today's educational practice.

**Methods.** The review includes the publications selected with searching keywords along with additional descriptors, followed by the analysis of content of relevant publications. The review covers articles published in the last 20 years.

**Results.** The results of empirical studies, which meet the research selection criteria (have representative volumes of research samples and performed using measuring tools with known psychometric properties), allowed the author to distinguish several main clusters for studying teacher personal characteristics. The most prevalent are the studies of teacher personality within the five-factor framework, teacher emotional intelligence and motivation (job motivation, intrinsic motivation and semantic preferences). Within these clusters, the author has identified the tendencies, which demonstrate personal characteristics of a 21<sup>st</sup>-century teacher and correspond to subjective paradigm of modern education, effective teaching and effective management of education processes.

**Scientific novelty.** The generalisation of results allowed the author to determine the basic personality characteristics of the modern teacher. The presented results reveal the patterns of personality development, work behaviour of a modern teacher and can serve as the basis for further research in the field of educational sciences, personality psychology, labour psychology and educational psychology.

**Practical significance.** The specific historical knowledge about personal characteristics of a 21<sup>st</sup>-century teacher may serve for strategic and tactical decisions in the field of education management; determine the tactics of managing modern teaching staff; design teacher-centric programmes for the educational psychological services and educational programmes for the training, retraining and advanced training of teachers.

**Keywords:** teacher, personality, personality traits, emotional intelligence, intrinsic motivation.

**Acknowledgements.** The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-113-50085. The author is deeply grateful to the reviewers for their expert evaluation of the manuscript.

**For citation:** Volkova E. N. Personal characteristics of a 21<sup>st</sup>-century teacher: An analysis of empirical studies of the problem. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 126-157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157

## **Введение**

Динамизм, скорость изменений и глобальный характер перемен предъявляют новые требования к личности учителя и его профессиональной компетентности. Следует заметить, что современная научная литература не отличается избытком публикаций, содержащих доказательные ответы на вопрос о том, какой учитель работает в современной школе и какой учитель этой школе необходим. Обычно в публикациях представлены результаты исследований различных и отдельных личностных характеристик учителя, что, несомненно, важно, но имеет фрагментарный, частичный характер изучаемой проблемы. Кроме того, в данных работах зачастую обсуждаются вопросы соответствия исследований личности учителя ведущим трендам в науке о личности. Например, L. Göncz [1] рассматривает факторно-аналитические модели личности как надежную основу для изучения личностных особенностей учителя; в аналитическом обзоре Н. J. Kell [2] и мета-анализе L. E. Kim, V. Jörg, R. M. Klassen [3] обсуждаются вопросы связи личностных черт учителя с эффективностью деятельности и эмоциональным благополучием педагога. Однако существует дефицит исследований, позволяющих интегрировать достижения различных исследовательских групп для формулирования эмпирических предпосылок при проведении исследований в данном направлении. Не менее важно также установить, какие из изучаемых личностных особенностей учителя отвечают вызовам нашего времени и способствуют решению современных образовательных задач (как в России, так и в мировом масштабе), какие из этих характеристик подлежат развитию и изменениям, какие личностные особенности современного учителя влияют на его благополучие и на эффективность педагогического труда.

Следует отметить, что во второй половине двадцатого века в исследованиях по психологии учителя изучались многие профессионально важные свойства его личности и педагогические способности: любовь к детям, дидактические и коммуникативные умения и навыки, интеллект, критичность мышления; вопросы развития профессионального самосознания педагога, Я-концепции учителя. Эти исследования способствовали оптимизации педагогической работы в соответствии с запросами и ожиданиями общества, а также повышению эффективности процессов управления образованием.

Так, в Российской Федерации эти исследования создали основу для разработки стандартов высшего педагогического образования и стандартов профессиональной деятельности учителя, а также сопряженных с ними процедур аттестации и оценки деятельности педагогов, что предшествовало введению на современном этапе в действие профессионального стандарта педагога - документа, содержащего описание профессиональных компетен-

ций учителя<sup>1</sup>. Методология и методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве научного базиса этого стандарта определяют развивающий и субъектный характер образовательных процессов в современной школе, что отражено в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам, как указывают, например, В. В. Рубцов, В. А. Гуружапов [4].

Однако необходимо подчеркнуть, что профессиональные компетенции современного учителя, перечисленные в этом документе, избыточно многообразны и разноплановы. Это снижает как операциональность действий администраторов образования и психологов, так и самих педагогов в процессах управления, развития и реализации педагогических компетенций в современном образовании. В связи с этим, обобщение и обзор, а также сравнительный анализ результатов эмпирических исследований личностных особенностей современных педагогов могут выступить надежной основой для оптимизации управленческой, педагогической и психологической деятельности в сфере образования.

*Цель данной статьи* - на основе анализа научных публикаций обобщить результаты эмпирических исследований личностных особенностей учителя начала XXI века, выявить основные ограничения в организации научных исследований в данной области научного познания и определить актуальные направления и эмпирические предпосылки для исследований проблемы оптимизации педагогической деятельности в современных условиях.

*Исследовательский вопрос* заключался в том, чтобы с опорой на эмпирические данные исследований, выполненных отечественными и зарубежными авторами, определить какие личностные особенности характерны для учителей XXI века.

*Ограничения исследования* связаны с поиском и анализом результатов исследований тех личностных особенностей современного учителя, которые бы отвечали задаче успешного выполнения учителем своей деятельности в условиях динамичных перемен современного общества, способствовали повышению эффективности управления образовательными процессами. Фокус исследовательского внимания был направлен на эмпирические исследования личности учителя, выполненные на репрезентативных выборках и с помощью измерительных инструментов с установленными психометрическими свойствами (валидные и надежные измерительные инструменты). В исследование были включены работы, раскрывающие особенности личности учителя общеобразовательной школы (средние и

---

<sup>1</sup>Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. № 3 (19). С. 11–31.

старшие классы). В данном обзоре не отражены результаты изучения личностных особенностей педагогов начальной школы, педагогов специализированных школ (например, коррекционных, музыкальных), а также педагогов-тренеров спортивных школ). Влияние стажа работы, возраста и пола педагога, уровень его квалификации также не являлись специальным предметом изучения и учитывались только в рамках обзора конкретных направлений исследований.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось с учетом рекомендаций PRISMA, предъявляемых к теоретическим (несистематическим) обзорам<sup>1</sup>.

Основными материалами для данной работы послужили статьи, предоставляемые ресурсами Scopus (<https://www.scopus.com>), ERIC Educational Resources Information Center (<https://eric.ed.gov>), «Научная электронная библиотека Elibrary» (<https://www.elibrary.ru>) с глубиной поиска 20 лет.

Поиск материалов проводился в феврале 2021 года с опорой на ключевые слова «учитель, личность» или «личность учителя» (русскоязычные публикации); «teacher personality» or «personality of teacher» (публикации на английском языке). Критериями отбора для включения публикации в обзор выступала следующая группа показателей:

- публикация в научном журнале (журнал зарегистрирован в базе, имеет ISSN и – другие свидетельства качества журнала);
- дата публикации – 2000–2020 гг.;
- доступ к полнотекстовой версии статьи;
- исследования личности учителя средних и старших классов общеобразовательной (не специальной) школы;
- наличие и анализ данных эмпирического исследования личностных особенностей учителя;
- использование в исследовании измерительного инструмента, имеющего установленные психометрические свойства, то есть опубликованные сведения о валидности, надежности и границах применения исследовательского инструмента;
- участниками являлись не менее 100 респондентов исследовательской выборки педагогов.

Исследование носило этапный характер. На первом этапе поиск публикаций в каждой базе данных проводился с опорой на ключевые слова, с

---

<sup>1</sup> Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. DOI: 10.1371/journal.pmed1000097

использованием дополнительных дескрипторов в соответствии с выбранными критериями поиска.

Поиск по запросу (TITLE-ABS-KEY("teacher personality") OR TITLE-ABS-KEY ("personality of teacher")) AND PUBYEAR > 2000 AND PUBYEAR < 2020 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE,"ar")) в базе Scopus показал наличие 180 публикаций, из которых 10 публикаций были релевантны заданным критериям. Поиск по запросу «Teacher personality» с выбранным типом публикации «Journal articles», в журналах статуса «Peer-reviewed», с доступом к полнотекстовым статьям «Full-text available», опубликованными в 2000–2020 гг., показал наличие 687 публикаций в базе данных ERIC-Educational Resources Information Center. Дескриптор «Secondary Education», который соответствовал критерию «Исследования личности учителя средних и старших классов общеобразовательной (не специальной) школы», показал наличие 134 публикаций, среди которых 31 публикация посвящены изучению личностных особенностей педагога (дескриптор «Teacher Characteristics»), в 7 исследованиях объемы исследовательских выборок были не менее 100 респондентов. Поиск по запросу «Личность учителя» в названии публикации, в аннотации, в ключевых словах с выбранным типом публикации «статьи в журналах», с полными текстами, опубликованными в 2000–2020 гг., показал наличие 623 статей на ресурсе «Научная электронная библиотека Elibrary». 94 статьи были посвящены изучению личностных особенностей учителя общеобразовательной школы, работающего в средних и старших классах. Результаты эмпирических исследований содержались в 17 публикациях. Критериальным требованиям отбора отвечали 3 публикации.

На втором этапе возникла необходимость интернет-поиска дополнительных материалов, не попавших в созданные списки предположительно из-за неполного соответствия ключевых слов содержанию публикации. На основе анализа содержания отобранных на первом этапе статей были выделены направления изучения личностных особенностей учителя, вызывающие наибольший исследовательский интерес: изучение личностных черт, эмоционального интеллекта и мотивации учителя. Дескрипторами дополнительного поиска соответственно были выбраны слова «личностные черты» («personality traits») с дескриптором «Большая пятерка» («Big Five»), «эмоциональный интеллект» («emotional intelligence»), «мотивация педагога» с фокусом внимания на проблеме внутренней мотивации («intrinsic motivation»). В результате из всех баз данных было дополнительно отобрано 22 статьи, соответствующих приведенным выше дескрипторам и критериям исследовательского отбора.

На третьем этапе проводилось изучение полнотекстовых версий публикаций, а также сравнительный и аспектный анализ отобранных материалов.

В итоге в обзоре представлены результаты эмпирических исследований личностных особенностей учителя, отраженные в 39 публикациях.

Следует заметить, что в целом вопросам психологии личности педагога посвящено много публикаций. В разных базах данных это количество варьируется, но составляет тысячи или даже десятки тысяч публикаций. Однако значительное их число было исключено из данного обзора. Из обзора исключались публикации, посвященные изучению личностных особенностей студентов-будущих педагогов, общим вопросам организации деятельности учителя, его аттестации, влиянию различных образовательных технологий на процесс преподавания. Также исключались публикации, посвященные изучению вопросов влияния личности учителя на развитие личности учащихся. Данное ограничение было определено тем, что, по нашему мнению, влияние личностных особенностей учителя на развитие личности ребенка представляет собой отдельное крупное направление научных исследований, требующих отдельного обобщения и анализа. Из тех публикаций по этой теме, что мы рассматривали в процессе подготовки обзора, но не включили в обзор, отметим некоторую особенность: среди публикаций, связанных с проблемой влияния личностных особенностей учителя на развитие личности ребенка, исследовательские выборки учителей (от 3 до 12 респондентов) и учащихся (сотни и даже тысячи респондентов) были несопоставимы по размеру.

Значительное число исключенных из обзора публикаций было направлено на актуализацию вопросов изучения личности учителя, постановку проблемы профессионального развития педагога и его соответствия требованиям современности, но при этом в данных публикациях не приводились результаты эмпирических исследований личности учителя и их анализ.

Преимущественный интерес к эмпирическим исследованиям личностных особенностей учителя, выполненным на основе крупных исследовательских выборок и с помощью надежных и валидных измерительных инструментов, был продиктован необходимостью разработки доказательной платформы для оценки, анализа и управления процессами профессионального становления учителя, его саморазвития, проектирования карьерного роста и психологического благополучия в профессии. Мы полагаем, что эмпирические исследования личностных особенностей учителя, выполненных на крупных исследовательских выборках и с помощью надежных и валидных измерительных инструментов позволяют надежно определить основные ресурсы и дефициты современного учительства, а также определить основные стратегии управления педагогическими кадрами. Выбор в качестве целевой исследовательской группы педагогов среднего и старшего звена общеобразовательной школы был связан со значительным количеством этой группы учителей в образовательных системах многих государств, в том

числе, в Российской Федерации<sup>1</sup>; с аккумуляцией в этой группе наиболее типичных для учителя личностных характеристик, обусловленных сущностью и характером педагогической деятельности; со степенью влиятельности педагогов этой группы на возможность производить социально-значимые изменения в конкретной школе и местном сообществе (например, D. Bourin [5]); с интересом к проблеме воздействия учителей средней и старшей школы на процессы негативной социализации подрастающего поколения (буллинг, кибербуллинг, вандализм, драки) (например, Т. Мооји [6]).

### **Результаты исследования**

Все исследования, включенные в обзор, можно разделить на три основные группы. Первую группу составили исследования, выполненные в рамках методологии изучения личностных черт учителя. Во вторую группу вошли исследования эмоционального интеллекта учителя. Третья группа – исследования, которые можно с некоторыми допущениями объединить под зонтичным термином «мотивация учителя».

#### **Исследования личностных черт учителя**

Пятифакторная модель личности, которая послужила основанием «Пятифакторного личностного опросника» («Большая пятерка», 5PFQ) Р. Т. Дж. Costa и Р. Р. Р. McCrae [7], сегодня является самой распространенной теоретической моделью личности, имеющей внушительную базу эмпирической верификации: если в конце предыдущего века, с момента появления первых публикаций «Большой пятерки» в научном сообществе насчитывалось несколько десятков опубликованных результатов исследований, то в начале XXI века их количество исчисляется тысячами [8; 9].

О. Р. John с коллегами, L. R. Goldberg и J. S. Wiggins и P. D. Trapnell отмечают, что в концепции «Большой пятерки» личностные черты любого человека и любого профессионала, в том числе учителя, представляют собой фундаментальные характеристики, сгруппированные в пять факторов: экстраверсия, нейротизм, сознательность (или ответственность), уступчивость (или дружелюбие) и открытость опыту [10; 11; 12]. Причем для учителя выраженность этих характеристик обуславливает широкий спектр параметров личностного и профессионального развития.

R. Pishghadam и S. Sahebjam подчеркивают, что именно личностные черты учителя выступают предикторами его эмоционального выгорания и личностных достижений: так, нейротизм и экстраверсия предсказывают эмоциональное истощение учителя, дружелюбие – деперсонализацию, а ответственность – личностные достижения [13].

<sup>1</sup> Российский статистический ежегодник. 2020: Статистический сборник. Росстат. Москва, 2020. С. 190–193.

Нельзя забывать, что пятифакторная структура личности не подразумевает, что личностные особенности исчерпываются только этими факторами. Каждый из пяти факторов включает в себя несколько конкретных характеристик, а пять факторов – это пять возможных комплексных структурных измерений личности и эти структурные измерения могут формировать профессионально-личностные профили учителя.

Н. N. Perera, H. Granziera и P. McIlveen выделяют 4 личностных профиля учителя на основе компонентов «Большой пятерки»: ригидный (12,2 % учителей), характеризующийся повышенными (относительно среднего) значениями нейротизма и пониженными значениями дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности; обычный (66,7 % учителей), характеризующийся средними значениями основных компонентов; адаптивный (12,9 % учителей), характеризующийся пониженными значениями нейротизма и повышенными значениями дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности; возбудимый (8,2 % учителей), характеризующийся повышенным нейротизмом, открытостью опыту, экстраверсией, дружелюбием, но пониженной ответственностью [14]. Степень удовлетворенности трудом у этих педагогов различается. Наименее удовлетворены своей работой учителя возбудимого профиля. У адаптивных учителей удовлетворенность трудом наибольшая.

Личностные особенности педагога изучаются в рамках концепции «Большой пятерки» довольно часто, результаты этих исследований обобщены в двух работах: в аналитическом обзоре литературы по исследованиям «Большой пятерки» у учителей, опубликованном Н. J. Kell [2] и мета-анализе L. E. Kim, V. Jörg и R. M. Klassen, посвященного взаимосвязи личностных характеристик учителя, эффективности его работы и синдрома профессионального выгорания [3].

Первый обзор включает анализ результатов 13 исследований, изучавших характеристики «Большой пятерки» у учителей общеобразовательных школ разных стран мира, в том числе, США, Австралии, Великобритании. Все исследования показали наличие взаимосвязи между эффективностью работы учителя и всеми пятью характеристиками, однако размер эффектов был небольшим, хотя и значимым. Наименее достоверными оказались данные о взаимосвязи дружелюбия и эффективности учителя.

Второй обзор представляет собой мета-анализ отношений между структурными компонентами личности, эффективностью работы учителя и его эмоциональным выгоранием на основе 25 работ, включавших кроме статей в журналах также и диссертации, опубликованные в США.

В мета-анализе так же, как и в аналитическом обзоре, подтвердилось, что характеристики «Большой пятерки» – экстраверсия, нейротизм, ответ-

ственность, открытость опыту – оказались связаны с эффективностью работы учителя. Однако характеристика дружелюбия не имела однозначной связи, особенно в тех случаях, когда использовалась субъективная оценка работы учителя. Авторы работы указывают, что отсутствие связи между дружелюбием и эффективностью работы учителей может быть артефактом данного мета-анализа и его следует интерпретировать с осторожностью, объясняя несоответствия однородностью выборки учителей. Однако, на наш взгляд, эта особенность может быть связана с культурно-зависимым содержанием измеряемых характеристик. Понимание дружелюбия имеет различную смысловую нагрузку в разных культурах, в разных возрастных стратах, в разных сообществах. Измерение дружелюбия с помощью метода опросника может показывать наличие стереотипов восприятия, установочных тенденций, но не реальных действий, которые другая сторона (например, исследователь) может интерпретировать иначе.

Отметим, что значительную роль в интерпретации характера связи эффективности деятельности учителя и его личностных характеристик играют различные подходы к оценке эффективности учителя. Например, в обзоре научных публикаций О. В. Темняткиной и Д. В. Токмениновой, посвященном проблеме оценке эффективности работы учителей, рассматриваются два основных подхода: оценка эффективности работы педагога по показателям успеваемости обучающихся и оценка, основанная на наблюдении за деятельностью учителя и установлении обратной связи с педагогом по результатам наблюдения [15]. В одном случае эффективность работы педагога оценивается на основе изменений в деятельности учащихся, в другом – на основе изменений в деятельности учителя. Очевидно, что различие в этих подходах может влиять на характер связи личностных черт с характеристиками деятельности учителя. Поэтому нельзя не согласиться с Н. J. Kell [2] в том, что вероятно, связь между личностными чертами и эффективностью учителя в значительной мере опосредуется методом измерения и содержанием критериев эффективности учителя.

В исследованиях Н. J. Kell [2], L. E. Kim с коллегами [3], K. Yilmaz [16], Z. Sharafi и M. H. Mokağar [17] также было установлено, что низкий нейротизм, высокая экстраверсия и дружелюбие отрицательно связаны с эмоциональным выгоранием учителя и профессиональным стрессом. Это важное обстоятельство имеет практическое значение для организации помощи учителю средствами психологической службы, при организации психологической поддержки учителя, отвечая на вопрос о том, что должно служить мишенью практических воздействий. Примечательно, что взаимосвязь нейротизма, экстраверсии и эмоционального выгорания учителя очевидна скорее для внешнего наблюдателя, чем для самого педагога: связи оказались

более выраженными тогда, когда учителя оценивали другие люди. С этой точки зрения проблема самооценки учителя и его рефлексии представляет собой актуальное направление психологической работы с педагогом.

Существует несколько исследований личностных черт учителя и уровня стресса учителя, выполненных в других теоретических моделях. Однако и в этих исследованиях обнаруживаются закономерности, сходные с таковыми, полученными в рамках модели «Большой пятерки». Например, R. M. Khusainova отмечает, что эмоциональная стабильность учителя, смелость, практичность, независимость от группы, стремление к инновациям и открытости предотвращает развитие стресса у учителя [18]. D. P. Ngidi и P. T. Sibaya уточняют, что стресс, вызванный изменениями и оценкой в образовании, более типичен для учителей с высокой степенью экстраверсии, тогда как для учителей с высоким нейротизмом типичен стресс от недостатка времени, административных трудностей и плохого поведения учеников [19]. Эти исследования обладают эвристическим потенциалом для организации практической работы психолога с учителем.

### **Эмоциональный интеллект учителя**

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – относительно новый конструкт, описывающий ту реальность психики человека, которая сопряжена со способностями различать, понимать и управлять эмоциями, как своими, так и эмоциями других людей. А. В. Дягтерев считает, что исследования ЭИ позволяют рассматривать его как личностную способность, интегрирующую достижения развития интеллектуальной и эмоциональной сфер человеческой психики и имеющую корреляты в поведении, прежде всего, коммуникациях и взаимодействии с другими людьми [20].

Значительное число исследований ЭИ относятся к изучению его особенностей у представителей разных профессий, прежде всего, в сфере производства, управления, бизнеса и предпринимательства. Часть этих исследований и обобщения представлены в публикации E. Sergienko с соавторами [21]. Общие тенденции этих исследований показывают обратную связь между уровнем развития ЭИ специалистов и выраженностью эмоционального выгорания и деперсонализации, в то время как высокий уровень развития ЭИ коррелирует с удовлетворенностью трудом и эффективностью профессиональной деятельностью.

Количество исследований ЭИ учителя значительно меньше. Как правило, эти исследования, так же, как и исследования личностных черт учителя, посвящены изучению взаимосвязи ЭИ, эффективности его работы и эмоционального выгорания и в целом психоэмоциональных нарушений в развитии личности. Так, G. Bhuvaneshwari и D. Baskaran и M. V. Go с коллегами склонны оценить уровень развития ЭИ учителя как довольно высо-

кий. Авторы подчеркивают, что учителя обладают высокой способностью понимать эмоциональные проблемы, воспринимать эмоции, понимать их и управлять эмоциями учеников. Именно способность к определению эмоций и возникающих проблем определяет высокие результаты педагога в обучении. Кроме того, такие учителя в большей степени контролируют свои эмоции, поскольку они осознают их влияние и стремятся построить позитивные отношения в своем классе [22, 23].

М. С. Monteagudo с соавторами выявили четыре различных профиля ЭИ у педагогов: группа учителей с высоким уровнем эмоционального внимания и низким уровнем эмоционального восстановления; вторая группа с профилем высокого уровня всех компонентов ЭИ; третья группа с генерализованным низким ЭИ и четвертая группа с преобладанием низкого уровня эмоционального внимания и высоким уровнем эмоционального восстановления. Группа учителей с генерализованным низким ЭИ и группа с высоким вниманием и низким уровнем восстановления характеризовались более высокими уровнями эмоционального истощения, тревоги и депрессии. Эти группы оказались менее продуктивными с точки зрения достижений и других показателей эффективности труда [24].

Следует уточнить, что именно развитый ЭИ определяет успешность и эффективность профессиональной деятельности учителя. ЭИ выступает своего рода протективным фактором эмоционального выгорания учителя: низкий уровень эмоционального выгорания отмечается у тех педагогов, у которых значимо выше развиты способность к пониманию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями окружающих их людей. Это, в свою очередь, приводит к улучшению самочувствия учителей, росту у них просоциального поведения, мотивации и эффективности преподавания и, соответственно, успеваемости учащихся, что подчеркивают Р. Alavinia и Т. Ahmadzadeh [25]. Согласно исследованиям Р. N. Lopes в коллегами и авторского коллектива под руководством А. Schlaerth, ЭИ играет значительную роль в управлении конфликтами [26; 27]. В поиске решений в конфликтной ситуации учитель опирается на понимание самочувствия и эмоций других людей, способ его реагирования основан на процессах понимания и регуляции эмоций.

М. Abiodullah и М. А. Dur-e-Sameen отмечают, что ЭИ учителя обуславливает включенность учителя в деятельность школы [28]. По мнению I. H. Naqvi, M. Iqbal и S. N. Akhtar, развитый ЭИ связан с профессиональной компетентностью учителя [29], а также, согласно исследованиям S. Pervaiz с коллегами, развитый ЭИ связан с удовлетворённостью профессией [30].

Эмоциональный интеллект учителя, видимо, выступает основой развития других личностных характеристик. В частности, R. Kant отмечает что

ЭИ учителя связан с развитым мышлением, эмоциональной стабильностью, сознательностью, смелостью, практичностью, уверенностью в себе, ориентацией на мнение группы, а также внутренней расслабленностью [31]. Исследование D. W. Chan убедительно свидетельствует о том, что один из компонентов ЭИ – способность к саморегуляции – выступает значимым предиктором в развитии самооффективности, а распознавание эмоций и эмпатическая чувствительность обуславливают самооффективность учителя при организации помощи другим людям [32].

В ряде исследований было установлено, что несбалансированное развитие ЭИ приводит к нарушениям психологического благополучия учителя и неконструктивным стратегиям взаимодействия. Так, М. М. Проничевой было обнаружено, что педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания отличаются низкой способностью к пониманию своих эмоций и управлению ими, высокой чувствительностью и реактивностью [33]. Развитая способность педагога распознавать эмоции и чувства другого человека без связи с пониманием и управлением своими эмоциями или, напротив, стремление педагога постоянно осознавать и понимать только свои эмоции способствует упрощению и, возможно, стереотипизации другого человека и неконструктивному взаимодействию с ним. И. В. Серафимович отмечает, по сравнению со стремлением понимать эмоциональный мир другого человека, стремление учителя понять самого себя выражено в меньшей степени. Это, по мнению исследователя, становится причиной неадекватной самооценки учителя и приводит к неконструктивной конформности в общении [34].

Связь между ЭИ учителя и успешностью обучения неоднозначна. Исследования Е. J. Austin с соавторами и исследовательским коллективом под руководством U. D. Nagalingam показывают, что педагоги, чей ЭИ развит лучше, отличаются эффективностью в работе, прежде всего, с точки зрения успешности и благополучия учащихся [35; 36]. Однако существуют исследования, например, работа С. К. Mosca [37], которые свидетельствуют о том, что развитый ЭИ учителя статистически не коррелирует с успехами учеников и в целом с эффективностью педагогической деятельности. Различия в этих тенденциях могут определяться, на наш взгляд, разными подходами в понимании эффективности учительского труда, о которых речь шла выше.

Важность изучения и развития ЭИ учителя сегодня трудно переоценить в связи с особой важностью развития эмоциональной сферы современных детей и подростков. В исследованиях психологов (например, в исследованиях О. А. Карабановой, С. В. Молчанова, Д. И. Фельдштейна [38; 39]) показано, что именно нарушения эмоционального развития выступают основной причиной поведенческих девиаций современного ребенка (повышение уровня агрессивности, ощущения своего одиночества, снижение

креативности, способности к продуктивному межличностному взаимодействию). Необходимым условием развития (не только эмоционального, но и когнитивного, и социального) ребенка выступает развитие эмоциональной сферы учителя. На наш взгляд, развитый эмоциональный интеллект учителя является необходимым личностным ресурсом решения современных педагогических задач.

### **Мотивация учителя**

Автор одной из обобщающих монографий по психологии мотивации Н. Нексхаузен утверждает, что практически каждая область психологии апеллирует к эффектам мотивационных процессов из-за их высоких объясняющих возможностей [40].

Внимание исследователей привлекает проблема устойчивости мотивации профессиональной деятельности учителя. Представленные Е. Б. Филинковой результаты демонстрируют, что заинтересованность содержанием педагогического труда сменяется у педагогов заинтересованностью в повышении материального уровня жизни [41]. Важнейшая причина ухода учителей из профессии не ситуативна, а связана с долговременными изменениями в ценностных ориентациях личности. Ведущими мотивами ухода из сферы образования оказались мотивы повышения материального уровня, при этом, чем ярче был выражен мотив достижения материального благополучия, тем короче было время принятия решения. Е. Б. Филинкова выдвинула две группы причин ухода педагогов из профессии. В первом случае причинами выступали высокая неудовлетворенность материальных и семейных потребностей. Во-вторых, причины были связаны с изменением личностных смыслов жизни, когда ранее малозначимый мотив материального благополучия становился ведущим в иерархии мотивов и происходила переориентация с понимания труда как средства самореализации на понимание его как средства материального обеспечения [41].

Устойчивость мотивации связана и с продвижением учителя по карьерной лестнице без изменения сферы деятельности при трансформации педагогической деятельности в управленческую. В исследовании показано, что продвижение учителя на позиции директора школы, заместителя директора повышает тревогу учителя, причинами которой являются профессиональная и психологическая неготовность к будущей работе, боязнь новых взаимоотношений с коллективом, нечеткость функциональных обязанностей и очень высокая ответственность [42].

Исследования ценностей педагогов различных стран демонстрируют как сходные тенденции, так и различия, обусловленные культурным контекстом. Например, для российских педагогов ведущими ценностями оказываются здоровье, жизненная мудрость, активная деятельность, интересная

работа, любовь, развитие, продуктивная жизнь и семейное счастье (в работах Э. Б. Дунаевской [43; 44]) Ценности китайских учителей – это ценности счастливой семейной жизни и безопасность семьи; выраженностью материальных мотивов и мотивов ответственности; преобладанием мотивации успеха и наличием потребности в служении человечеству в качестве источника профессиональной карьеры [45].

Изменения в мотивационно-смысловой сфере личности современного учителя были обнаружены в исследованиях А. Б. Орлова, Л. В. Скитневской, Д. В. Жаровой, О. Г. Япаровой, А. А. Аболевич, Л. М. Митиной [46; 47; 48; 49] по проблеме педагогических центраций. Например, А. Б. Орлов рассматривает педагогическую центрацию (ее еще называют личностной центрацией) учителя как смысловую иерархию интересов, представленную в сознании педагога и регулирующую его действия и поступки. В значительной мере это эмоциональные, а не когнитивные (как ценности, которые определяются с помощью опросников типа опросника М. Рокича), образования в структуре мотивационных процессов [46]. Л. М. Митина отмечает, что педагогические центрации являются структурным элементом педагогической направленности как системы эмоционально-ценностных отношений учителя, определяющих мотивы педагогической деятельности и общения [49].

У современных педагогов устойчиво доминирует направленность на преподаваемый предмет<sup>1</sup>. Как отмечает А. Б. Орлов, эта тенденция – эмоциональная привлекательность преподаваемого предмета – отмечалась и в исследованиях второй половины двадцатого века [46]. О. Г. Япарова и А. А. Аболевич отмечают, что направленность на преподаваемый предмет чаще всего способствует реализации учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с учащимися. Это доминирующая стратегия взаимодействия. Личностно-ориентированное взаимодействие встречается реже: только каждый десятый учитель ориентирован на такую стратегию. Как правило, это учителя с коммуникативной направленностью личности [48].

Н. Н. Курильченко, Л. В. Скитневская, Д. В. Жарова, О. Г. Япарова и А. А. Аболевич отмечают, что в современном образовательном процессе

---

<sup>1</sup>В исследованиях педагогических центраций как области эмоциональных предпочтений здоровье не рассматривается. Здоровье обычно включается в перечень ценностей или ценностных ориентаций. Обычно эти конструкты используются в исследованиях, основанных на концепции М. Рокича. Однако современные исследователи ценностей и ценностных ориентаций все больше не соглашаются с этой схемой и используют другие схемы. В данном случае речь идет о личностных центрациях как эмоциональных предпочтениях, входящих в эмоциональные основания мотивационных процессов учителя, прежде всего, направленности. Выделяют шесть (иногда семь) типов личностных центраций: на себе, на преподаваемом предмете, на учащихся, их родителях, на коллегах, на администрации школы.

эмоциональным центром притяжения является сам учитель: эгоистическая центрация встречается у педагогов весьма часто [47; 38; 50]<sup>1</sup>.

При этом, по мнению Л. М. Митиной, учителя, центрированные в деятельности на самом себе, то есть отличающиеся эгоистической центрацией, оказываются и наиболее тревожными. [49].

Особенности взаимодействия с коллегами, с администрацией школы волнуют учителя в несколько меньшей степени: по данным исследователей эти отношения находятся на втором – третьем месте по степени эмоциональной привлекательности. В то же время Л. В. Скитневская и Д. В. Жарова отмечают, что отношение учителя к родителям учеников и самим ученикам находятся в настоящее время в зоне эмоционального неприятия [47]<sup>2</sup>. Это тенденция существенно отличает современных учителей от их коллег второй половины двадцатого века.

Мотивация субъектного поведения учителя широко представлена в работах по изучению внутренней мотивации. Уточним, что внутренняя (интринсивная) мотивация представляет собой совокупность динамических и содержательных характеристик, внутриличностных по происхождению, обусловленных личностными причинами (связаны с жизненной позицией личности), опосредованных содержанием самой деятельности. При внутренней мотивации человек действует и поступает «добровольно», учитывая внешние обстоятельства, но не подчиняясь им. Обобщая результаты исследований одного из основоположников теории самодетерминации, американского психолога Е. Л. Деци, В. И. Чирков показал, что внутренняя мотивация обеспечивает эффективное исполнение новой, перцептивно и/или когнитивно сложной деятельности оптимальной трудности [51]. К такой деятельности относится и педагогическая деятельность. Необходимыми условиями при этом являются наличие свободы выбора, обеспеченность оптимальной обратной связью и уверенность человека в своей компетентности.

---

<sup>1</sup> Например, в исследованиях, базирующихся на концепции А. Б. Орлова, различают шесть типов личностных центраций: эгоистическая – центрация на интересах своего «я»; бюрократическая – центрация на интересах администрации, руководства; конфликтная – центрация на интересах коллег; авторитетная – центрация на интересах, запросах родителей учащихся; познавательная – центрация на требованиях средств обучения и воспитания; альтруистическая – центрация на интересах, потребностях учащихся. в более поздних исследованиях добавилась гуманистическая центрация – центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей. Авторитетная центрация как эмоциональное предпочтение родителей учащихся встречается часто, но по степени эмоциональной привлекательности находится на одном из последних мест (по данным исследователей). Более того, отношение к родителям учеников скорее отрицательное, это скорее отвержение, неприятие.

<sup>2</sup> Приведенные результаты отражены в работе Л. В. Скитневской и Д. В. Жаровой, выполнивших исследование в соответствии с аналогичным исследовательским дизайном, отраженным в источнике [47].

Также в исследованиях Е. L. Deci и R. M. Ryan показано, что, чем сильнее деятельность позволяет человеку чувствовать себя компетентным и эффективным, тем выше у него будет внутренняя мотивация к данному виду деятельности [52].

Внутренняя мотивация учителей зависит от степени удовлетворения их основных психологических потребностей – в автономии, компетентности и принадлежности.<sup>1</sup> В свою очередь, по мнению А. Klaijnsen, M. Vermeulen и R. Martens, внутренняя мотивация обеспечивает самоэффективность учителей в профессии. В свою очередь высокая самоэффективность и развитая внутренняя мотивация учителей положительно влияют на их способность предлагать и внедрять новые идеи и веяния (инновационное поведение) в практику [53].

В ряде исследований показано, что внутренняя мотивация преобладает у педагогов. При чем внутренняя мотивация выше внешней в мотивационной структуре педагогов обычных школьных классов в сравнении с педагогами различных специализированных классов. Например, Э. Б. Дунаевская отмечает, что для учителей коррекционных классов показатели внешней мотивации (зарплата, карьера) значимо выше, чем у педагогов обычных школьных классов, при этом учителя коррекционных классов меньше удовлетворены своей работой [43]. Схожие тенденции выделены Е. Тёге. Автором было обнаружено, что у учителей, участвовавших в исследовании, достаточно высокий уровень внутренней мотивации. Внутренняя мотивация учителей также оказалась положительно связана с эмоциональной привязанностью учителей к школе или профессии [54].

Подчеркнем, что внутренняя мотивация учителя оказывает непосредственное и опосредованное воздействие на развитие внутренней мотивации учащихся. Согласно исследованию S. Lam с коллегами, если учителей отличает высокий уровень значений внутренней мотивации, то ученики получают от них больше поддержки и чаще сами характеризуются развитием внутренней мотивации к собственной деятельности [55]. Исследование внутренней мотивации учителей и академических достижений учеников средних школ, проведенное S. N. Akhtar, M. Iqbal и I. A. Tatlah [56], показало, что внутренняя мотивация учителя положительно коррелирует с академическими достижениями учащихся.

В исследовании M. Venita с соавторами о взаимосвязи внутренней мотивации, деперсонализации и защитных факторов эмоционального выгорания (поддержки со стороны коллег и начальства) учителей было обнаружено, что внутренняя мотивация выступала важным медиатором отношений между деперсонализацией и средовыми параметрами: поддержка со стороны

---

<sup>1</sup>Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

директора и чувство принадлежности к коллективу защищали учителя от деперсонализации только в том случае, если у него была выражена внутренняя мотивация. В этом же исследовании было установлено, что деперсонализация учителей, измеренная в начале учебного года, оказалась способной предсказывать нарушения поведения учеников в конце учебного года [57].

Развитие и поддержание внутренней мотивации учителя связаны с характером управления образовательными процессами. По мнению S. J. Reaves и J. A. Cozzens, внутренняя мотивация учителя уменьшалась, если его чрезмерно контролировали и призывали к ответственности, однако возрастала, если коллеги и представители школьной администрации проводили мониторинги эффективности их работы, а также если были сформулированы четкие критерии и параметры эффективности, ожидания от их работы и способы управления школой [59].

Внутренняя мотивация обеспечивает устойчивость учителя в профессии, а также приверженность педагога коллективу школы, в которой он работает. B. Fuller, A. Waite и I. D. Torres доказали, что развитая внутренняя мотивация тесно связана с большей сплоченностью коллектива, более позитивной оценкой лидерства и влияет на решение учителя остаться работать в школе [59].

## **Обсуждение результатов**

Количество исследований личности учителя сегодня исчисляется десятками тысяч работ российских и зарубежных авторов. Однако, многие из этих исследований отличает ряд особенностей, не позволяющих получить доказательные ответы на вопрос о том, какой учитель работает в современной школе и какой учитель этой школе необходим.

Большинство исследований представляют собой теоретическую аргументацию тезиса о значимости личности учителя для развития его учеников, о влиянии личностных переменных на эффективность педагогического труда, процессов воспитания, конструктивность взаимодействия. Однако работ, содержащих результаты эмпирических исследований и представляющих собой эмпирические верификации этих утверждений, значительно меньше. Это порождает дефицит доказательности в решении вопросов о соответствии личностных особенностей учителя требованиям современной образовательной ситуации и вопросов организации психолого-педагогического сопровождения деятельности учителя.

Подавляющее большинство эмпирических исследований личностных особенностей учителя носят локальный характер и не являются по своему содержанию обзорами, выявляющими значимые тенденции развития этой профессиональной группы. Эмпирические исследования начала двадцать

первого века в рамках рассматриваемой нами проблемы выполнены в рамках какого-то одного методологического подхода или на основе одного измерительного инструмента, например, аналитический обзор Н. J. Kell [2] и мета-анализ L. E. Kim, V. Jörg, R. M. Klassen [3].

Локальные эмпирические исследования личностных особенностей учителя также не имеют высокого объяснительного потенциала для понимания сущности проблем современного педагога. Результаты и выводы этих исследований не всегда можно использовать в научной и практической деятельности из-за ряда ограничений. Ограничениями первого рода является незначительный объем исследовательской выборки, характеризующий целевую совокупность группы «учителя». Часто исследования (прежде всего, российские исследования) личностных особенностей учителя выполнены на небольших выборках – от 30 до 70 человек. Столь небольшое число респондентов снижает генерализацию полученных результатов и их достоверность. Чаще всего это педагоги двух-трех школ (иногда – одной), личностные особенности которых, фиксируемые в исследовании, могут испытывать сильное влияние культуры конкретной школы как организации, а полученные результаты могут представлять собой артефакт стихийного или осознанного отбора специалистов в одну организацию.

Другим ограничением выступает использование в исследовании измерительных инструментов (например, анкет или опросников), не имеющих сведений об их психометрических свойствах. Такие инструменты не позволяют провести сравнения педагогов разных школ, регионов, разных возрастных групп, разного стажа деятельности, что существенным образом снижает ценность полученных результатов.

Мы полагаем, что обзоры результатов научных исследований, выполненные и на основе анализа теоретических изысканий и в особенности обобщающие результаты эмпирических исследований, повышают эвристический и прикладной потенциал науки, позволяют аккумулировать имеющиеся достижения, выявить ограничения и барьеры исследования и обозначить направления роста и развития. Это особенно важно, если такого рода обзоры выполнены не только в рамках унитарного методического подхода (например, с точки зрения сравнения результатов изучения личностных особенностей учителя, выполненных с помощью одного измерительного инструмента) или связанные с изучением влияния личностных особенностей учителя на какой-то один аспект образовательной реальности. Сопоставление результатов исследований, выполненных в разных научных направлениях, позволяют вычлнить точки совпадения, а значит, наиболее существенные проблемы в деятельности учителя, определить направления дальнейшего научного поиска и векторы проектирования программ при-

кладной и практической направленности. Полученные данные впервые интегрируют результаты эмпирических исследований личностных особенностей современного учителя, выполненные в разных научных школах и направлениях и тем самым, как мы надеемся, могут служить для проектирования программ профессионального развития педагогов.

Результаты тех исследований, которые отвечали нашим исследовательским критериям отбора, определяют несколько основных кластеров изучения личностных особенностей учителя. В первую очередь, это изучение личностных черт педагога в рамках пятифакторной модели личности «Большая пятерка» и исследования эмоционального интеллекта учителя, что соответствует общим исследовательским трендам в современной психологии личности. Эти исследования позволяют выявить закономерности личностного развития современного педагога, определить основные дефициты и ресурсы этого развития.

Другая группа исследований – это исследования мотивации учителя. сфокусированные на вопросах общетрудовой и внутренней мотивации, эмоционально-смысловых предпочтений педагога в образовательном процессе. Закономерности, выявленные в этих исследованиях, направлены преимущественно на решение вопросов управления деятельностью педагогов, на разработку стратегии в формировании педагогических коллективов школ, удержания учителя в профессии, вовлечения в работу школы, планирования учительской карьеры, разработку механизмов аттестации учителя и повышения его квалификации.

Обобщение и анализ результатов эмпирических исследований личности учителя позволяет утверждать, что такие личностные характеристики как: экстраверсия, ответственность, открытость опыту, дружелюбие, низкий уровень нейротизма, развитый эмоциональный интеллект, доминирование внутренней мотивации в структуре личности отвечают задаче успешного выполнения учителем своей деятельности в современных условиях и возможности воплощения субъектной парадигмы современного образования как в Российской Федерации, так и в мировой педагогической практике.

## **Заключение**

Развитие современного общества и современного образования со всей очевидностью показали необходимость и востребованность в XXI веке определенных личностных характеристик учителя. Родители, чиновники, бизнесмены, сами педагоги рисуют образ нового учителя как человека, обладающего очень привлекательным, но неспецифичным и весьма обобщенным набором личностных характеристик. Это и мобильность, и гибкость, и стремление учить детей по-иному. Одной из важных задач

любого научного исследования является не только поиск и выявление фундаментальных закономерностей, механизмов функционирования, изменения и развития, но и перенос полученных знаний в прикладную и практическую плоскость, а значит, в контексте нашего исследования, выявление тех специфических закономерностей, которые характеризуют именно учителя и учителя современного.

Анализ публикаций по выделенным направлениям исследований позволил сделать следующие выводы и определить направления нового научного поиска.

1. Исследования личностных характеристик современного учителя, выполненные в рамках пятифакторной модели личности «Большая пятерка», отличаются высокой степенью согласованности у различных исследователей. Все исследования доказывают, что личностные черты учителя имеют прямую связь с эффективностью его работы. Наименее достоверными оказались данные о взаимосвязи дружелюбия и эффективности учителя, что объясняется культурными особенностями и содержательным наполнением критериев оценки эффективности деятельности учителя. Это выявленная в исследованиях особенность нуждается в более глубоком изучении, на наш взгляд. С одной стороны, очевидно и ожидаемо, что учитель должен быть дружелюбным, с другой стороны, оказывается, дружелюбие не всегда связано с эффективностью деятельности. Возможно, существует широкий диапазон понимания того, что такое дружелюбие учителя; возможно, что границы и степень выраженности этого свойства влияют на эффективность учительского труда. Исследования личностных черт учителя на основе пятифакторной модели «Большой пятерки» представляются нам весьма перспективным направлением исследований. Эмпирически проверенные и поддающиеся верификации результаты могут выявить новые закономерности как в развитии личности учителя, так и в вопросах влияния личностных особенностей педагога на развитие личности учеников. Кроме того, сравнительный анализ выраженности личностных черт педагога и представителей других профессий в совокупности с субъективной и объективной оценками эффективности деятельности учителей из разных стран будет способствовать и развитию общепсихологических исследований.

2. Эмоциональный интеллект, в том значении, которое используется современными исследователями, представляет собой комплексную характеристику нескольких личностных особенностей когнитивного, аффективного и регулятивного модуса. Это комплекс способностей, позволяющих учителю различать, понимать и управлять эмоциями, как своими, так и эмоциями других людей. Развитый эмоциональный интеллект – важная профессионально-личностная способность педагога. Исследования эмоционального интеллекта учителя показали, что эта личностная способность развита у

педагога в значительной степени, однако это развитие диспропорционально: способность к пониманию и распознаванию эмоций как у себя, так и у других людей развита у учителя лучше, чем способность к управлению эмоциями. Было установлено, что нарушения в развитии эмоционального интеллекта приводят к деперсонализации учителя, эмоциональному выгоранию, нарушению профессионального здоровья и снижению эффективности его профессиональной деятельности. Изучение эмоционального интеллекта учителя представляет собой перспективное направление педагогических и психологических исследований, поскольку развитие эмоционального интеллекта учителя фактически определяет возможность личностного развития ребенка и потенциал воспитательных педагогических воздействий.

3. Мотивация удержания современного учителя в профессии, его стабильность и приверженность месту работы продиктованы, скорее, мотивами материального благополучия, чем мотивами служения делу. Важной в общепсихологическом смысле является выявленная в исследованиях закономерность появления устойчивых неситуативных изменений в ценностных ориентациях личности учителя как отражения общих мотивационных тенденций современного человека.

4. Изменения в мотивационных характеристиках современных учителей связаны со сдвигом их эмоционально-смысловых предпочтений в сторону интереса к себе, коллегам и администрации школы. Отношение учителя к родителям учеников и самим ученикам находятся в зоне эмоционального неприятия. Выявленные тенденции могут объяснить многие современные проблемы управления педагогическими коллективами и проблемы психологического благополучия учителей: от высокого уровня конфликтности учителя до апатии и ухода из профессии; от высокой личностной тревожности до нарушений профессионального и личного здоровья.

5. Среди мотивационно-смысловых образований личности внутренняя мотивация учителя наиболее релевантна субъектной парадигме современного образования. Данные исследований по этому вопросу не противоречивы и показывают высокую ценность развития этого вида мотивации у педагога и для развития личности учащихся, и для высокого уровня достижений у учеников, и для психологического благополучия и здоровья учителя, и для оптимизации процессов управления школой.

Мы полагаем, что представленный обзор эмпирических исследований может способствовать более глубокому пониманию закономерностей поведения и деятельности современного учителя и на этой основе определять стратегию и тактику управления педагогическими коллективами, проектировать направления и тактику работы психологической службы системы образования, а также послужить ступенью для дальнейших исследований психологии личности учителя и педагогической деятельности.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology // *Open Review of Educational Research*. 2017. № 1 (4). P. 75–95. DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572
2. Kell H. J. Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature From 1990 to 2018 // *ETS Research Report Series*. 2019. № 1. P. 1–27. DOI: 10.1002/ets2.12241
3. Kim L. E., Jörg V., Klassen R. M. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout // *Educational Psychology Review*. 2019. № 1 (31). P. 163–195. DOI: 10.1007/s10648-018-9458-2
4. Рубцов В. В., Гуружапов В. А. Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учетом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога // *Психологическая наука и образование*. 2016. № 2 (21). С. 12–21. DOI: 10.17759/pse.2016210203
5. Bourn D. Teachers as agents of social change // *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2015. № 3 (7). P. 63–77. DOI: 10.18546/IJDEGL.07.3.05
6. Mooij T. Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence, and perceived violence motives // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2011. № 2 (17). P. 227–253. DOI: 10.1080/13540602.2011.539803
7. Costa P. T. Jr., McCrae R. R. Four ways five factor are basic // *Personality and Individual Differences*. 1992. № 13. P. 653–665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I
8. Мишкевич А. М. Об использовании русскоязычной версии «Вопросника большой пятерки» (BIG FIVE INVENTORY) // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. № 1 (25). С. 92–101. DOI: 10.17072/2078-7898/2016-1-92-101
9. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy // *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press, 2008. Vol. 3. P. 114–158. Available from: [https://www.colby.edu/psych/wp-content/uploads/sites/50/2019/06/John\\_et\\_al\\_2008.pdf](https://www.colby.edu/psych/wp-content/uploads/sites/50/2019/06/John_et_al_2008.pdf) (date of access: 10.05.2021).
10. Goldberg L. R. An alternative «description of personality»: the big-five factor structure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. № 6 (59). P. 1216–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1216
11. McCrae R. R., John O. P. An introduction to the five-factor model and its applications // *Journal of Personality*. 1992. № 2 (60). P. 175–215. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
12. Wiggins J. S., Trapnell P. D. Personality structure: The return of the Big Five // *Handbook of personality psychology*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press, 1997. P. 737–765. DOI: 10.1016/B978-012134645-4/50029-9
13. Pishghadam R., Sahebjam S. Personality and emotional intelligence in teacher burnout // *Spanish Journal of Psychology*. 2012. № 1 (15). P. 227–236. DOI: 10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n1.37314
14. Perera H. N., Granziera H., McIlveen P. Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction // *Personality and Individual Differences*. 2018; № 120. P. 171–178. DOI: 10.1016/j.paid.2017.08.034
15. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 180–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195

16. Yilmaz K. The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels // *Anthropologist*. 2014. № 3 (18). P. 783–792. DOI: 10.1080/09720073.2014.11891610
17. Sharafi Z., Mocarar M. H. Study the relationship between teachers, personality traits, job stress and self-efficiency in Zabol at 2015–2016 // *Social Sciences (Pakistan)*. 2016. № 11 (13). P. 3201–3208. DOI: 10.3923/sscience.2016.3201.3208
18. Khusainova R. M. The influence of the professional stress on the communicative qualities of teacher's personality // *Review of European Studies*. 2015. № 4 (7). P. 124–127. DOI: 10.5539/res.v7n4p124
19. Ngidi D. P., Sibaya P. T. Black teachers' personality dimensions and work-related stress factors // *South African Journal of Psychology*. 2002. № 3 (32). P. 7–15. DOI: 10.1177/008124630203200302
20. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электрон. ресурс] // Психолого-педагогические исследования (ранее Психологическая наука и образование). 2012. № 2. С. 170–180. Режим доступа [https://psyjournals.ru/files/53525/psyedu\\_ru\\_2012\\_2\\_Degtarev.pdf](https://psyjournals.ru/files/53525/psyedu_ru_2012_2_Degtarev.pdf) (дата обращения: 10.05.2021).
21. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations [Электрон. ресурс] // *Организационная психология*. 2020. № 1 (10). P. 45–61. Режим доступа: <https://orgpsyjournal.hse.ru/en/2020-10-1/352984892.html> (дата обращения: 10.05.2021).
22. Bhuvanewari G., Baskaran D. A Study on Emotional Intelligence of Higher Secondary School Teachers in Chengalpattu District // *Shanlax International Journal of Education*. 2020. № 1 (9). P. 146–151. DOI: 10.34293/education.v9i1.3388
23. Go M. B., Golbin R. A., Velos S. P., Bate G. P. Filipino Teachers' Compartmentalization Ability, Emotional Intelligence, and Teaching Performance // *Asian Journal of University Education*. 2020. № 3 (16). P. 27–42. DOI: 10.24191/ajue.v16i3.7912
24. Monteagudo M. C., Inglés C. J., Granados L., Aparisi D., García-Fernández J. M. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers // *Personality and Individual Differences*. 2019. № 142. P. 53–61. DOI: 10.1016/j.paid.2019.01.036
25. Alavinia P., Ahmadzadeh T. Toward a Reappraisal of the Bonds between Emotional Intelligence and Burnout // *English Language Teaching*. 2012. № 4 (5). P. 37–50 DOI: 10.5539/elt.v5n4p37
26. Lopes P. N., Salovey P., Cote S., Beers M. Emotion regulation ability and the quality of social interaction // *Emotion*. 2005. № 1 (5). P. 113–118. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.113
27. Schlaerth A., Ensari N., Christian J. A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management // *Group Processes & Intergroup Relations*. 2013. № 1 (16). P. 126–136. DOI: 10.1177/1368430212439907
28. Abiodullah M., Dur-e-Sameen M. A. Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom // *Bulletin of Education and Research*. 2020. № 1 (42). P. 127–140. Available from: [http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/9\\_42\\_1\\_20.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/9_42_1_20.pdf) (date of access: 10.05.2021).
29. Naqvi I. H., Iqbal M., Akhtar S. N. The Relationship between Emotional Intelligence and Performance of Secondary School Teachers // *Bulletin of Education and Research*. 2016.

№ 1 (38). P. 209–224. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210379.pdf> (date of access: 10.05.2021).

30. Pervaiz S., Ali A., Asif M. Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Satisfaction of Secondary Teachers in Pakistan // *International Journal of Educational Management*. 2019. Vol. 33. № 4. P. 721–733. DOI: 10.1108/ijem-12-2017-0350

31. Kant R. Interrelationship between Personality Traits and Emotional Intelligence of Secondary Teachers in India // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2014. № 3 (3). P. 158–168. DOI: 10.11591/ijere.v3i3.6145

32. Chan D. W. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong // *Personality and Individual Differences*. 2004. № 8 (36). P. 1781–1795. DOI: 10.1016/j.paid.2003.07.007

33. Проничева М. М. Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания // *Психология и право*. 2019. № 3 (9). С. 232–244. DOI: 10.17759/psylaw.2019090317

34. Серафимович И. В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. № 2 (8). С. 33. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).

35. Austin E. J., Dore T. C. P., O'Donovan K. M. Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour // *Personality and Individual Differences*. 2008. № 3 (44). P. 679–688. DOI: 10.1016/j.paid.2007.10.001

36. Nagalingam U. D., Kadir N. B. Y. A., Hoesni S. M. The Mediating Role of Work Engagement in the Relationship between Emotional Intelligence and Organisational Commitment among Higher Education Institution Lecturers // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2019. № 8 (18). P. 31–53. DOI: 10.26803/ijlter.18.8. 3

37. Mosca C. K. The Relationship between Emotional Intelligence and Clinical Teaching Effectiveness // *Teaching and Learning in Nursing*. 2019. № 2 (14). P. 97–102. DOI: 10.1016/j.profnurs.2011.11.018

38. Карабанова О. А., Молчанов С. В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // *Национальный психологический журнал*. 2018. № 3 (31). С. 37–45. DOI: 10.11621/npj.2018.0304

39. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен [Электрон. ресурс] // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 1. С. 20–29. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2009/n2/28199.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n2/28199.shtml) (дата обращения 10.05.2021).

40. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб; М.: Смысл, 2003. 860 с.

41. Филенкова Е. Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы [Электрон. ресурс] // *Психолого-педагогические исследования (ранее Психологическая наука и образование)*. 2012. № 2. С. 21–37. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/51854/psyedu\\_2012\\_n2\\_Filinkova.pdf](https://psyjournals.ru/files/51854/psyedu_2012_n2_Filinkova.pdf) (дата обращения: 10.05.2021).

42. Филенкова Е. Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой [Электрон. ресурс] // *Сибирский психологический журнал*. 2012. № 44. С. 89–100. Режим доступа: [http://journals.tsu.ru/psychology/&journal\\_page=archive&id=993&article\\_id=19352](http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=993&article_id=19352) (дата обращения: 10.05.2021).

43. Дунаевская Э. Б. Мотивация повышения уровня образования учителей коррекционных классов, не имеющих специального образования [Электрон. Ресурс] // *Психоло-*

гия образования в поликультурном пространстве. 2009. № 2 (3–4). С. 77–83. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12842629> (дата обращения: 10.05.2021).

44. Дунаевская Э. Б. Факторы риска профессионального развития учителей коррекционных классов (на примере учителей провинциальных общеобразовательных школ) [Электрон. ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7–2 (19). С. 254–256. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13520483> (дата обращения: 10.05.2021).

45. Ян Ин, Правдина Л. Р., Обухова Ю. В., Овчинникова Л. А. Психологические особенности трудовой мотивации китайских учителей школы «Xing Ren» // Российский психологический журнал. 2016. № 4 (13). С. 169–180. DOI: 10.21702/грj.2016.4.10

46. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.

47. Скитневская А. В., Жарова Д. В. Сравнительный анализ типов личностной центрации педагога (1994 и 2014 гг.) [Электрон. ресурс] // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 85–92. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26426989> (дата обращения: 10.05.2021).

48. Япарова О. Г., Аболевич А. А. Взаимосвязь педагогической направленности и взаимодействия педагогов с учениками [Электрон. ресурс] // Психология образования в поликультурном пространстве. 2019. № 1 (45). С. 54–62. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37114406> (дата обращения: 10.05.2021).

49. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

50. Курильченко Н. Н. Психическая напряженность в контексте личностной готовности к трудностям педагогической деятельности на севере [Электрон. ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 2. С. 118–124. Режим доступа: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6884> (дата обращения: 10.05.2021).

51. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Электрон. ресурс] // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (дата обращения: 10.05.2021).

52. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

53. Klæijesen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy // Scandinavian Journal of Educational Research. 2017. № 5 (62). P. 769–782. DOI: 10.1080/00313831.2017.1306803

54. Töre E. Effects of Intrinsic Motivation on Teacher Emotional Labor: Mediating Role of Affective Commitment // International Journal of Progressive Education. 2020. № 5 (16). P. 390–403. DOI: 10.29329/ijpe.2020.277.24

55. Lam S., Cheng R. W., Ma W. Y. K. Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning // Instructional Science. 2009. № 37. P. 565–578. DOI: 10.1007/s11251-008-9070-9

56. Akhtar S. N., Iqbal M., Tatlah I. A. Relationship between Intrinsic Motivation and Students' Academic Achievement: A Secondary Level Evidence // Bulletin of Education and Research. 2017. № 2 (39). P. 19–29 Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210159.pdf> (date of access: 10.05.2021)

57. Benita M., Butler R., Shibaz L. Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching // *Journal of Educational Psychology*. 2019. № 6 (111). P. 1103–1118. DOI: 10.1037/edu0000328

58. Reaves S. J., Cozzens J. A. Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection // *Journal of Education and Training Studies*. 2018. № 6 (12). P. 48–67. DOI: 10.11114/jets.v6i12.3566

59. Fuller B., Waite A., Torres I. D. Explaining Teacher Turnover: School Cohesion and Intrinsic Motivation in Los Angeles // *American Journal of Education*. 2016. № 4 (122). P. 537–567. DOI: 10.1086/687272

## References

1. Göncz L. Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*. 2017; 4 (1): 75–95. DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572

2. Kell H. J. Do teachers' personality traits predict their performance? A Comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Series*. 2019; 1: 1–27. DOI: 10.1002/ets2.12241

3. Kim L. E., Jörg V., Klassen R. M. A Meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*. 2019; 31 (1): 163–195. DOI: 10.1007/s10648-018-9458-2

4. Rubtsov V. V., Guruzhapov V. A. Designing the master research program taking into account the results of approbation and implementation of the professional standard of the teacher. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 2 (21): 12–21. DOI: 10.17759/pse.2016210203 (In Russ.)

5. Bourn D. Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2015; 3 (7): 63–77. DOI: 10.18546/IJDEGL.07.3.05

6. Mooij T. Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence, and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2011; 2 (17): 227–253. DOI: 10.1080/13540602.2011.539803

7. Costa P. T. Jr., McCrae R. R. Four ways five factor are basic. *Personality and Individual Differences*. 1992; 13: 653–665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I

8. Mishkevich A. M. Using the Russian version of the BFI in the study of adolescents. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Perm University Bulletin. Philosophy, Psychology, Sociology*. 2016; 1 (25): 92–101. DOI: 10.17072/2078-7898/2016-1-92-101 (In Russ.)

9. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. In: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* [Internet]. Vol. 3. New York: Guilford Press; 2008 [cited 2021 May 10]. p. 114–158. Available from: [https://www.colby.edu/psych/wp-content/uploads/sites/50/2019/06/John\\_et\\_al\\_2008.pdf](https://www.colby.edu/psych/wp-content/uploads/sites/50/2019/06/John_et_al_2008.pdf)

10. Goldberg L. R. An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; 6 (59): 1216–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1216

11. McCrae R. R., John O. P. An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*. 1992; 2 (60): 175–215. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x

12. Wiggins J. S., Trapnell P. D. Personality structure: The return of the Big Five. In: R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (Eds.). *Handbook of personality psychology*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press; 1997. p. 737–765. DOI: 10.1016/B978-012134645-4/50029-9
13. Pishghadam R., Sahebjam S. Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *Spanish Journal of Psychology*. 2012; 1 (15): 227–236. DOI: 10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n1.37314
14. Perera H. N., Granziera H., McIlveen P. Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 2018; 120: 171–178. DOI: 10.1016/j.paid.2017.08.034
15. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Modern approaches to teacher performance assessment. An overview of foreign publications. *Voprosy obrazovania = Educational Studies Moscow*. 2018; 3: 180–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195 (In Russ.)
16. Yilmaz K. The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*. 2014; 3 (18): 783–792. DOI: 10.1080/09720073.2014.11891610
17. Sharafi Z., Mokarar M. H. Study the relationship between teachers, personality traits, job stress and self-efficiency in Zabol at 2015–2016. *Social Sciences (Pakistan)*. 2016; 11 (13): 3201–3208. DOI: 10.3923/sscience.2016.3201.3208
18. Khusainova R. M. The influence of the professional stress on the communicative qualities of teacher's personality. *Review of European Studies*. 2015; 4 (7): 124–127. DOI: 10.5539/res.v7n4p124
19. Ngidi D. P., Sibaya P. T. Black teachers' personality dimensions and work-related stress factors. *South African Journal of Psychology*. 2002; 3 (32): 7–15. DOI: 10.1177/008124630203200302
20. Degtyarev A. V. "Emotional intelligence": Formation of the notion in psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2012 [cited 2021 May 10]; 2: 170–180. Available from: [https://psyjournals.ru/files/53525/psyedu\\_ru\\_2012\\_2\\_Degtarev.pdf](https://psyjournals.ru/files/53525/psyedu_ru_2012_2_Degtarev.pdf) (In Russ.)
21. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations. [Internet] *Organizacionnaya psihologiya = Organizational Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 10]; 1 (10): 45–61. Available from: <https://orgpsyjournal.hse.ru/en/2020-10-1/352984892.html> (In Russ.)
22. Bhuvanewari G., Baskaran D. A Study on emotional intelligence of higher secondary school teachers in Chengalpattu District. *Shanlax International Journal of Education*. 2020; 1 (9): 146–151. DOI: 10.34293/education.v9i1.3388
23. Go M. B., Golbin R. A., Velos S. P., Bate G. P. Filipino teachers' compartmentalization ability, emotional intelligence, and teaching performance. *Asian Journal of University Education*. 2020; 3 (16): 27–42. DOI: 10.24191/ajue.v16i3.7912
24. Monteagudo M. C., Inglés C. J., Granados L., Aparisi D., García-Fernández J. M. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*. 2019; 142: 53–61. DOI: 10.1016/j.paid.2019.01.036
25. Alavinia P., Ahmadzadeh T. Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. *English Language Teaching*. 2012; 4 (5): 37–50. DOI: 10.5539/elt.v5n4p37
26. Lopes P. N., Salovey P., Cote S., Beers M. Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*. 2005; 1 (5): 113–118. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.113
27. Schlaerth A., Ensari N., Christian J. A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Processes & Intergroup Relations*. 2013; 1 (16): 126–136. DOI: 10.1177/1368430212439907

28. Abiodullah M., Dur-e-Sameen M. A. Emotional intelligence as a predictor of teacher engagement in classroom. *Bulletin of Education and Research* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 10]; 1 (42): 127–140. Available from: [http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/9\\_42\\_1\\_20.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/9_42_1_20.pdf)
29. Naqvi I. H., Iqbal M., Akhtar S. N. The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research* [Internet]. 2016 [cited 2021 May 10]; 1 (38): 209–224. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210379.pdf>
30. Pervaiz S., Ali A., Asif M. Emotional intelligence, emotional labor strategies and satisfaction of secondary teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management* [Internet]. 2019 [cited 2021 May 10]. DOI: 10.1108/ijem-12-2017-0350 Available from: <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0350>
31. Kant R. Interrelationship between personality traits and emotional intelligence of secondary teachers in India. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2014; 3 (3): 158–168. DOI: 10.11591/ijere.v3i3.6145
32. Chan D. W. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*. 2004; 8 (36): 1781–1795. DOI: 10.1016/j.paid.2003.07.007
33. Pronicheva M. M. Characteristics of social perception among teachers with burnout syndrome. *Psikhologiya i parvo = Psychology and Law*. 2019; 3 (9): 232–244. DOI: 10.17759/psylaw.2019090317 (In Russ.)
34. Serafimovich I. V. Peculiarities of cognitive and personal resources of teachers within the psychological system of activity. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 10]; 2 (8): 33. Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (In Russ.)
35. Austin E. J., Dore T. C. P., O'Donovan K. M. Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*. 2008; 3 (44): 679–688. DOI: 10.1016/j.paid.2007.10.001
36. Nagalingam U. D., Kadir N. B. Y. A., Hoesni S. M. The mediating role of work engagement in the relationship between emotional intelligence and organisational commitment among higher education institution lecturers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2019; 8 (18): 31–53. DOI: 10.26803/ijlter.18.8.3
37. Mosca C. K. The relationship between emotional intelligence and clinical teaching effectiveness. *Teaching and Learning in Nursing*. 2019; 2 (14): 97–102. DOI: 10.1016/j.profnurs.2011.11.018
38. Karabanova O. A., Molchanov S. V. Risks of negative impact of information products on mental development and behavior of children and adolescents. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*. 2018; 3 (31): 37–45. DOI: 10.11621/npj.2018.0304 (In Russ.)
39. Fel'dshtein D. I. Sociocultural and psychological phenomenon of the nowadays childhood. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of the Herzen University* [Internet]. 2012 [cited 2021 May 10]; 1: 20–29. Available from: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2009/n2/28199.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n2/28199.shtml) (In Russ.)
40. Heckhausen H. Motivatsiya i deyatelnost' = Motivation and action. Saint Petersburg, Moscow: Publishing House Smysl; 2003. 860 p. (In Russ.)
41. Filinkova E. B. Motivation of teachers leaving the education sphere. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2012 [cited 2021

May 10]; 2: 21–37. Available from: [https://psyjournals.ru/files/51854/psyedu\\_2012\\_n2\\_Filinkova.pdf](https://psyjournals.ru/files/51854/psyedu_2012_n2_Filinkova.pdf) (In Russ.)

42. Filinkova E. B. Motivation of decision-making by teachers about transition from pedagogical activity to the administrative. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2021 May 10]; 44: 89–100. Available from: [http://journals.tsu.ru/psychology/&journal\\_page=archive&id=993&article\\_id=19352](http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=993&article_id=19352) (In Russ.)

43. Dunaevskaya E. B. Motivation of untrained special school teachers for advanced training. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Environment* [Internet]. 2009 [cited 2021 May 10]; 2 (3–4): 77–83. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12842629> (In Russ.)

44. Dunaevskaya E. B. Risk factors of the professional development of correction class's teachers (on the example of the provincial secondary school). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education* [Internet]. 2009 [cited 2021 May 10]; 7–2 (19): 254–256. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13520483> (In Russ.)

45. In Y., Pravdina L. R., Obukhova Yu. V., Ovchinnikova L. A. Psychological features of labour motivation in Chinese teachers of the “Xing Ren” school. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*. 2016; 4 (13): 169–180. DOI: 10.21702/rpj.2016.4.10 (In Russ.)

46. Orlov A. B. Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proektsii, praktiki = Psychology of personality and identity: paradigms, projections, practices. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 272 p. (In Russ.)

47. Skitnevskaya L. V., Zharova D. V. Comparative analysis of types of personal centration of teachers (1994 and 2014)]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education* [Internet]. 2016 [cited 2021 May 10]; 1: 85–92. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26426989> (In Russ.)

48. Yaparova O. G., Abolevich A. A. Correlation between pedagogical orientation and teachers' interaction with pupils. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Environment*. 2019; 1 (45): 54–62. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37114406> (In Russ.)

49. Mitina L. M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya = The psychology of personal and professional development of educational subjects. Moscow, Saint Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2014. 376 p. (In Russ.)

50. Kuril'chenko N. N. Psychic tension in context of personal readiness to educational work difficulties in the north. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology* [Internet]. 2009 [cited 2021 May 10]; 2: 118–124. Available from: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6884> (In Russ.)

51. Chirkov V. I. Self-determination and intrinsic motivation of behavior. *Voprosy psikhologii* [Internet]. 1996 [cited 2021 May 10]; 3: 116–132. Available from: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (In Russ.)

52. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing; 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

53. Klaijnsen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017; 5 (62): 769–782. DOI: 10.1080/00313831.2017.1306803

54. Töre E. Effects of intrinsic motivation on teacher emotional labor: Mediating role of affective commitment. *International Journal of Progressive Education*. 2020; 5 (16): 390–403. DOI: 10.29329/ijpe.2020.277.24
55. Lam S., Cheng R. W., Ma W. Y. K. Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*. 2009; 37: 565–578. DOI: 10.1007/s11251-008-9070-9
56. Akhtar S. N., Iqbal M., Tatlah I. A. Relationship between intrinsic motivation and students' academic achievement: A secondary level evidence. *Bulletin of Education and Research* [Internet]. 2017 [cited 2021 May 10]; 2 (39): 19–29. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210159.pdf>
57. Benita M., Butler R., Shibaz L. Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*. 2019; 6 (111): 1103–1118. DOI: 10.1037/edu0000328
58. Reaves S. J., Cozzens J. A. Teacher perceptions of climate, motivation, and self-efficacy: Is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*. 2018; 6 (12): 48–67. DOI: 10.11114/jets.v6i12.3566
59. Fuller B., Waite A., Torres I. D. Explaining teacher turnover: School cohesion and intrinsic motivation in Los Angeles. *American Journal of Education*. 2016; 4 (122): 537–567. DOI: 10.1086/687272

**Информация об авторе:**

**Волкова Елена Николаевна** – доктор психологической наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0001-9667-4752, ResearcherID G-8595-2015; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [envolkova@yandex.ru](mailto:envolkova@yandex.ru)

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

Статья поступила в редакцию 16.08.2021; поступила после рецензирования 28.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Elena N. Volkova** – Cand. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher of Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0001-9667-4752, ResearcherID G-8595-2015; Saint Petersburg, Russia. E-mail: [envolkova@yandex.ru](mailto:envolkova@yandex.ru)

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

Received 16.08.2021; revised 28.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.

The author has read and approved the final manuscript.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ В БЕЗОПАСНОСТИ С ИРРАЦИОНАЛЬНЫМИ УБЕЖДЕНИЯМИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**И. И. Корягина**

*Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России,  
Иваново, Россия.  
E-mail: koryaginairina@mail.ru*

**В. Г. Маралов**

*Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия.  
E-mail: vgmara1ov@yandex.ru*

**В. А. Ситаров**

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.  
E-mail: sitarov@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Иррациональные убеждения как искажения в восприятии реальности характерны для представителей многих профессий, в том числе и для медицинских работников. Они оказывают дестабилизирующее влияние на становление личности. Эффективная деятельность по их преодолению, которая должна начинаться уже на этапе профессиональной подготовки, может быть осуществлена только при условии выявления характера взаимосвязи иррациональных убеждений с различными факторами, где немаловажную роль играют потребности, в том числе и потребности в безопасности.

*Цель.* Выявление взаимосвязи потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза.

*Методология исследования.* Проверялась гипотеза о взаимосвязи потребности в опасности с убеждениями антисоциального и агрессивного типов, потребности в безопасности с убеждениями зависимого и избегающего типов, потребности в обеспечении безопасности с убеждениями обсессивно-компульсивного типа с учетом пола и возраста студентов.

В исследовании приняли участие 277 студентов (70 юношей и 197 девушек) младших и старших курсов Ивановской государственной медицинской академии, средний возраст –  $19,25 \pm 2,41$  года. В качестве диагностического инструментария использовался авторский опросник на выявление потребностей в опасности и в безопасности, а также перечень иррациональных убеждений А. Бека и А. Фримена.

*Результаты и научная новизна.* В результате у респондентов обоих полов не обнаружено существенных различий исследуемых параметров. И у юношей, и у девушек выявлена положительная связь иррациональных убеждений обсессивно-компульсивного типа с потребностью в обеспечении безопасности и отрицательная связь с потребностью в опасности, а убеждений зависимого типа – с потребностью в безопасности. Обнаружены различия в зависимости от возраста. Потребность в обеспечении безопасности оказалась отрицательно связана у первокурсников с убеждениями антисоциального типа, а у стар-

шекурсников – пассивно-агрессивного типа. Потребность в безопасности у первокурсников положительно коррелирует с убеждениями зависимого типа, а у старшекурсников – избегающего типа.

**Практическая значимость.** Полученные результаты существенно дополняют имеющиеся в психологии данные о роли иррациональных убеждений в удовлетворении потребностей в безопасности. Они могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов, а также в работе психологической службы вузов.

**Ключевые слова:** опасность, безопасность, потребности в безопасности, иррациональные убеждения, студенты.

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность всем участникам за сотрудничество в этом проекте, особенно – рецензентам, ценные замечания которых позволили существенно улучшить рукопись.

**Для цитирования:** Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 158–183 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-158-183

## THE RELATIONSHIP BETWEEN SECURITY NEEDS WITH IRRATIONAL BELIEFS AMONG MEDICAL STUDENTS

I. I. Koryagina

*Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia, Ivanovo, Russia.  
E-mail: koryaginairina@mail.ru*

V. G. Maralov

*Cherepovets State University, Cherepovets, Russia.  
E-mail: vgmara1ov@yandex.ru*

V. A. Sitarov

*Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.  
E-mail: sitarov@mail.ru*

**Abstract. Introduction.** Irrational beliefs as distortions in the perception of reality are characteristic of the representatives of many professions, including medical professionals. Effective work to overcome them, which should begin at the training stage, can be carried out only if the nature of the relationship between irrational beliefs and different factors, where needs, including security needs, playing an important role, is identified

**Aim.** The current research aims to identify the relationship between security needs and irrational beliefs among medical students.

**Research methodology.** The authors tested the hypothesis of the relationship between the need for danger and the beliefs of the antisocial and aggressive types, the need for security with the beliefs of the dependent and avoidant types, the need for security with the beliefs of the obsessive-compulsive type, taking into account the gender and age of students.

The study involved 277 (70 males and 197 females) junior and senior students of the Ivanovo State Medical Academy, with an average age of  $19.25 \pm 2.41$  years old. As a diagnostic tool, the questionnaire developed by the authors was used to identify the needs for danger and safety as well as a list of irrational beliefs of A. Beck and A. Freeman.

*Results and scientific novelty.* As a result, it was found that there were no significant differences in the studied parameters among both men and women. Both of them showed a positive relationship of irrational beliefs of the obsessive-compulsive type with the need for safety and a negative relationship with the need for danger, and beliefs of the dependent type – with the need for safety. Differences were found depending on the age. The need for security was negatively associated with anti-social beliefs among first-year students, and with passive-aggressive beliefs among senior students. The need for security among first-year students is positively correlated with the beliefs of the dependent type, and among senior students – with the beliefs of the avoidant type.

*Practical significance.* The results obtained significantly supplement the data available in psychology on the role of irrational beliefs in meeting security needs. The research findings can also be used in the process of professional training of future medical students as well as in the work of the psychological service of universities.

**Keywords:** danger, security, security needs, irrational beliefs, students.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to all the participants for their cooperation in this project, especially to the reviewers, whose valuable comments made it possible to significantly improve the manuscript.

**For citation:** Koryagina I. I., Maralov V. G., Sitarov V. A. The relationship of security needs with irrational beliefs among medical students. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 158–183. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-158-183

## Введение

Подготовка специалиста любого профиля сопряжена со многими трудностями и затратами, требует от студента терпения, усилий, интеллектуального напряжения, что может сопровождаться повышением тревожности, стрессами и другими негативными явлениями. Поэтому центральной задачей любой образовательной организации, в том числе и вуза, является создание условий для обеспечения безопасности образовательной среды и субъектов образовательного процесса (см., например, И. А. Баева [1; 2]). Особую актуальность эта проблема приобретает в процессе обучения студентов медицинского профиля. Как отмечают S. H. Tsuei с коллегами [3], обеспечение психологической безопасности в медицинском образовании выступает в качестве ключевого фактора эффективности подготовки специалистов.

Профессия медицинского работника предъявляет особые требования не только к профессиональным качествам человека, но и к его личностным характеристикам. Поэтому молодой человек, решивший посвятить себя этой профессии, должен в полной мере отдавать себе отчет о трудностях обуче-

ния, быть готовым к повышенным интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам, к возможным неудачам и разочарованиям. Своевременной стала проблема в настоящее время, когда многие медицинские работники, в том числе и студенты, были поставлены в условия борьбы с пандемией, вызванной COVID-19 (см., например, G. Zerbini et al. [4], N. Sun et. al. [5], E. Azoulay et al. [6] и др.). От их чувствительности к угрозам и способности адекватно реагировать на опасности зависят жизнь и здоровье многих людей.

Как показал L. N. Dyrbye с соавторами [7], продолжительность обучения в медицинском образовательном учреждении, множество требований, проблем и обязанностей могут прямо или косвенно повлиять на качество жизни студентов-медиков и эффективность их обучения, способствовать возникновению тревоги и стресса. Такая ситуация, согласно W. IsHak с коллегами [8] может приводить к феноменам эмоционального выгорания и к формированию иррациональных убеждений. Последние выступают в качестве своеобразного ответа на трудности и стресс, опосредующего средства реагирования на опасности, нередко проявляясь, как это показало исследование E.-V. Nam и M.-J. You [9], в форме раздражительности и гнева.

Рациональные убеждения – убеждения, основанные на позитивном взгляде на мир и здравом смысле, а иррациональные убеждения, согласно классическим подходам A. Beck [10] и A. Ellis [11], наоборот, базируются на ложных посылах, единичных обобщениях, носят ярко выраженную негативную эмоциональную окраску. В качестве особой группы иррациональных убеждений J. Collard и M. Fuller-Tyskiewicz [12] выделяют позитивные иррациональные убеждения, или иррациональные иллюзии, основанные на самообмане. Многие исследователи, в частности, T. Buschmann [13] и K. V. Petrides [14], отмечают, что иррациональные убеждения тесно связаны с различного рода расстройствами личности, повышенной тревожностью, депрессивностью, даже патологиями. В настоящее время разделяется другая точка зрения (см., например, E. Sakakibara, 2016 [15]), согласно которой наличие иррациональных установок чаще характеризует нормальное функционирование психики и далеко не всегда связано с расстройствами личности.

Не вызывает сомнения тот факт, что иррациональные убеждения так или иначе связаны с попыткой личности адаптироваться к ситуации, обезопасить себя, то есть - с выбором способов реагирования в ситуациях угрозы. Специальные исследования, проведенные на контингенте студентов-медиков и будущих педагогов-психологов (см. V. G. Maralov et al. [16]), показали, что преувеличение опасностей у юношей детерминировано убеждениями обсессивно-компульсивного типа, а у девушек – убеждениями избегающего типа; игнорирование опасностей у юношей определяется убеждениями антисоциального типа, а у девушек – убеждениями пассивно-агрессивного и

гистрионного типов. Известно, что в основе отношения к опасностям лежат соответствующие потребности в опасности и в безопасности, что закономерно порождает ряд вопросов: связаны ли потребности в безопасности с иррациональными убеждениями? Если связаны, то с какими конкретно? Как эта взаимосвязь отражается на отношении людей к опасностям?

В соответствии с этим была поставлена *цель* настоящего исследования – выявить взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у обучающихся медицинского вуза. Выбор в качестве *объекта* исследования студентов – будущих медиков был продиктован значимостью профессий медицинского профиля, предъявляющей повышенные требования к стрессоустойчивости, профессиональному мышлению, эмпатическим способностям медицинских работников.

#### **Исследовательские вопросы:**

1) осуществить теоретический анализ проблемы взаимосвязи иррациональных убеждений с потребностями в безопасности у студентов медицинского направления подготовки;

2) изучить представленность исследуемых параметров (потребностей в безопасности и иррациональных убеждений) у студентов в целом и в зависимости от пола, а также от возраста (курса обучения);

3) выявить взаимосвязи различных типов иррациональных убеждений с потребностями в опасности и в безопасности.

При формулировке гипотез авторы исходили из принципиального положения о том, что существуют две большие противоположные группы потребностей. Первая группа включает потребность в переживании опасности и потребность в риске или намеренном поиске опасности. Вторая – потребность в переживании безопасности и потребность в обеспечении безопасности. В соответствии с этим *гипотезы* были сформулированы следующим образом:

– уровень выраженности различных потребностей, сопряженных с переживанием чувства опасности или безопасности, а также обеспечения безопасности, может быть положительно или отрицательно связан с различными типами иррациональных убеждений;

– потребность в опасности может быть связана с иррациональными убеждениями агрессивного и антисоциального типов; потребность в безопасности – избегающего и зависимого типов; потребность в обеспечении безопасности – обсессивно-компульсивного типа;

– могут существовать различия в характере взаимосвязей исследуемых параметров в зависимости от пола и возраста испытуемых.

## **Обзор литературы**

Потребность в безопасности относится к базовым фундаментальным потребностям человека. Как указывал на это А. Маслоу [17], реально – это не одна потребность, а комплекс потребностей, которые, по данным Т. М. Краснянской и В. Г. Тылеца [18], могут актуализироваться на четырех иерархически организованных уровнях, включающих в себя физическую, психическую, психологическую и социальную безопасность. Согласно О. Ю. Зотовой [19], все эти потребности имеют различную выраженность и удовлетворенность у людей в зависимости от пола, социального положения, профессии. В качестве альтернативы потребностям в безопасности выступают потребности в опасности и в риске, характерные для некоторой категории людей. В. А. Петровский [20] выделяет два типа реакций на опасности – движение навстречу опасности и ее избегание, причем в движении навстречу опасности проявляется потребность, обуславливающая склонность к риску, стремление пережить чувство опасности.

Потребности, как известно, являются источником активности личности. Потребности в безопасности обуславливают существование многообразных форм защитного поведения и специфической деятельности по обеспечению безопасности. Наиболее ранними формами реагирования на опасность, проявляющимися уже в животном мире, согласно пересмотренной теории чувствительности к подкреплению (см., например, J. A. Gray, N. McNaughton [21]; P. J. Corr, N. McNaughton [22]), является система «Борьба – Бегство – Замораживание» (Fight, Flight, Freezing System, сокращенно – FFFS). Как ее определил J. Donahue, это «нейроповеденческая система, постулируемая для опосредования защитных реакций на безусловные и обусловленные стимулы угрозы, и субъективно связана с эмоцией страха» [23, p. 22].

Понятно, что на уровне человека реагирование на угрозы не сводится только лишь к бегству, борьбе или замиранию, оно гораздо сложнее и многообразнее. В самом широком плане целесообразно говорить об адекватном, то есть соответствующем нормам и правилам поведения в данной конкретной ситуации, или неадекватном реагировании людей на опасности. Выбор адекватных или неадекватных способов реагирования определяется многими факторами, в том числе и иррациональными убеждениями людей. Например, Р. Теовановић с коллегами [24], изучавшими влияние иррациональных убеждений людей на выбор способов реагирования на опасность в условиях пандемии COVID-19, установили, что различные типы иррациональных убеждений предсказывают выбор разных способов реагирования на угрозу заражения. В свою очередь, сами иррациональные убеждения выступают в качестве своеобразной формы защиты и удовлетворения потребностей в безопасности. В то же время они далеко не всегда реально спо-

способствуют обеспечению безопасности – наоборот, как показывают специальные исследования (см., например, P. G. Mezo et al., 2018 [25], M. Balkis, E. Duru, 2019 [26]), тесно связаны с эмоциональными состояниями стресса, депрессии и тревоги.

Иррациональные убеждения активно изучаются в современной психологии. Последние обзоры A. Vislă et al. [27]; I. Žeželj, L. B. Lazarević [28]; F. M. Magarini et al. [29] и других авторов охватывают широкий спектр проблем в различных сферах жизнедеятельности человека. Что касается иррациональных убеждений студентов, в том числе и студентов – будущих медиков, то здесь не так много исследований. Обратимся к некоторым наиболее интересным и значимым из них. Так, H. W. Q. Chan и C. F. R. Sun [30] выявили тесную взаимосвязь у студентов университетов высокого уровня иррациональных убеждений с депрессией, тревогой и стрессом. J. Ciarrochi [31] соотнес показатель иррациональных убеждений с рядом индикаторов негативного (депрессия, тревога, стресс, чувство вины, враждебность, безнадежность и суицидальные мысли) и позитивного (удовлетворенность жизнью, жизнерадостность и уверенность в себе) благополучия в студенческих выборках. В результате автором делается вывод о том, что потребность в самоунижении является предиктором депрессии; потребность в одобрении – тревоги, потребность в достижениях и в совершенстве – враждебности. M. F. Davies [32] также было установлено, что потребности в достижениях, в одобрении и в самоунижении сами могут выступать в роли иррациональных убеждений, способствующих низкому безусловному самопринятию личности.

Ученые, изучавшие проблему иррациональных убеждений на контингенте студентов-медиков, установили, что таких убеждений придерживается значительное число будущих медицинских работников. Например, в исследовании I. Crumpei [33] иррациональных убеждений придерживалось около половины всех обследованных студентов-медиков. Подтвержден также ряд закономерностей, характерных для других групп людей. В частности, D. P. Dudău с соавторами [34] выявили тесную взаимосвязь иррациональных убеждений у студентов-медиков с симптомами депрессии, тревоги и общего стресса. P. S. Valevre с коллегами [35] показали, что профессиональное выгорание медицинских сестер обусловлено неадаптивными моделями мышления, тесно связанного с иррациональными убеждениями. Имеется также ряд исследований, в которых предпринимается попытка коррекции иррациональных убеждений. Например, в работах С. Пора и R. Predatu [36], R. Fasihi с коллегами [37] убедительно доказывается влияние психотерапевтического вмешательства на повышение эмоционального функционирования и эмоциональной стабильности у студентов-медиков.

Таким образом, как показывает краткий обзор литературы, проблема иррациональных убеждений достаточно активно обсуждается в современной психологии, в том числе на примере студенческой молодежи. Наибольший интерес ученых вызывают вопросы изучения взаимосвязи иррациональных убеждений с различного рода негативными эмоциональными проявлениями личности: тревогой, гневом, стрессом, депрессией и т. п. Немного в меньшей степени изучаются вопросы, связанные с пониманием роли иррациональных убеждений как специфических способов адаптации и защитного поведения, удовлетворения потребностей в безопасности, тогда как именно ответы на эти вопросы позволят глубже понять, как влияют иррациональные убеждения на удовлетворение потребностей в безопасности личности, в нашем случае – студентов – будущих медиков.

### **Методология, материалы и методы**

В качестве методологической основы проводимого исследования выступил системный подход, предполагающий системный анализ изучаемых параметров (в данном случае – потребностей в безопасности и иррациональных убеждений студентов) в их сложной взаимозависимости и взаимосвязи. Использовался комплекс теоретических (анализ, сравнение, обобщение) и эмпирических (специальные опросники) методов.

Всего в исследовании приняли участие 277 студентов (из них 70 юношей и 197 девушек) лечебного и педиатрического факультетов Ивановской государственной медицинской академии Минздрава России в возрасте от 17 до 30 лет (средний возраст –  $19,25 \pm 2,41$  года): 208 студентов (58 юношей и 150 девушек) первого курса (средний возраст –  $18,15 \pm 1,51$  года); 69 студентов (22 юноши и 47 девушек) пятого – шестого курсов (средний возраст –  $22,57 \pm 1,31$  года).

Выборка формировалась в случайном порядке, респондентами стали все студенты первого и старших (пятого – шестого) курсов, изъявившие добровольное желание принять участие в обследовании, которое проводилось в октябре – декабре 2020 года и в январе 2021 года.

С целью выявления приверженности студентов тем или иным иррациональным убеждениям использовался перечень иррациональных убеждений, предложенный А. Беком и А. Фрименом [38]. Выбор этого перечня обусловлен тем, что он предоставляет широкий спектр возможностей для идентификации студентами своих личностных особенностей, которые играют роль иррациональных убеждений. Он включает в себя 126 суждений, сгруппированных в девять типов расстройств личности: 1) избегающее; 2) зависимое; 3) пассивно-агрессивное; 4) обсессивно-компульсивное; 5) анти-

социальное; 6) нарциссическое; 7) гистрионное; 8) шизоидное; 9) параноидное. Процедура проведения осуществлялась следующим образом. Студентам предлагалось прочитать перечень суждений не менее двух раз и выбрать только те из них, которые, по их мнению, наиболее точно характеризуют их личность, но не более пяти. Обязательно указывалось, что если нет ни одного суждения, которое бы полно характеризовало личность, выбор осуществлять не надо. После этого данные суждения ранжировались, что давало возможность выявить наиболее значимые иррациональные убеждения.

С целью диагностики уровня выраженности потребностей в безопасности использовался авторский опросник, прошедший все этапы проверки и адаптации (см.: В. Г. Маралов, М. А. Кудака, О. В. Смирнова, Е. А. Перченко, И. А. Табунов [39]). Он включает в себя 15 вопросов-суждений, по пять суждений на каждую потребность: потребность в опасности, потребность в безопасности, потребность в обеспечении безопасности. Студентам нужно было выразить согласие или несогласие с приведенными высказываниями: 1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет. Каждому варианту ответа приписывались определенные баллы. Вычислялся суммарный балл по каждой потребности. «Сырые» баллы переводились в звезды. Для облегчения обработки процедура тестирования осуществлялась на специальном бланке.

Обработка данных, полученных в результате использования первой и второй методик, осуществлялась с использованием критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера и корреляционного анализа с применением точно-бисериального коэффициента корреляции Пирсона.

## Результаты исследования

В таблице 1 представлены результаты исследования выраженности потребности и опасности и безопасности у студентов, участвующих в эмпирическом исследовании.

Как видно из таблицы 1, в целом вырисовывается достаточно благоприятная картина структуры потребностей. Потребность в опасности выражена слабо ( $M = 2,32$ ). Доминирует потребность в обеспечении безопасности ( $M = 8,08$ ). На среднем уровне находится потребность в безопасности ( $M = 5,92$ ). Статистически значимых различий по полу и по курсам обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что студенты-медики вне зависимости от курса и принадлежности к полу большое значение придают специфической деятельности по обеспечению безопасности, что является важнейшей личностной характеристикой человека, решившего посвятить себя медицине. В исследовании из 277 человек было обнаружено всего 7 студентов (2,53%), у которых явно доминирует потребность в опасности. Из них 6 первокурсников (4 юноши и 2 девушки) и всего один студент шестого курса.

Таблица 1

Значения потребностей в опасности и в безопасности у студентов –  
медиков (max = 10)

Table 1

Values of safety and hazard requirements in medical students (max = 10)

Потребности Needs	Данные в целом Data in general	Юноши Young men	Девушки Girls	Студенты младших курсов Undergradu- ate students	Студенты старших курсов Senior students
Потребность в опасности The need for danger	$M = 2,32$ $\sigma = 1,97$	$M = 2,77$ $\sigma = 2,48$	$M = 2,1$ $\sigma = 1,69$	$M = 2,34$ $\sigma = 2,02$	$M = 2,26$ $\sigma = 1,81$
Потребность в безопасности The need for security	$M = 5,92$ $\sigma = 1,73$	$M = 5,98$ $\sigma = 2,48$	$M = 5,9$ $\sigma = 1,75$	$M = 5,95$ $\sigma = 1,77$	$M = 5,84$ $\sigma = 1,62$
Потребность в обеспечении без- опасности The need for security activities	$M = 8,08$ $\sigma = 1,74$	$M = 7,73$ $\sigma = 1,93$	$M = 8,22$ $\sigma = 1,65$	$M = 8,06$ $\sigma = 1,7$	$M = 8,13$ $\sigma = 1,88$

В таблице 2 представлены данные об уровне выраженности различных типов иррациональных убеждений у студентов. Результаты также приводятся в целом, по полу и по курсам. В соответствующих столбцах таблицы отображена статистическая значимость различий по каждому типу убеждений в зависимости от пола и от курса с использованием критерия  $\phi^*$  – углового преобразование Фишера.

Обращает на себя внимание тот факт, что доминирующую позицию в структуре иррациональных убеждений у студентов – будущих медиков занимают убеждения обсессивно-компульсивного типа (навязчивые состояния) – у 155 (55,96 %). Приведем примеры: «Важно любую работу выполнять идеально»; «Недостатки, дефекты или ошибки недопустимы»; «Я полностью ответственен за себя и за других». Как видим, здесь доминируют суждения, связанные с повышенной ответственностью и перфекционизмом. На втором месте – пассивно-агрессивного типа (100 человек – 36,1 %). Пример: «Невыносимо находиться под контролем или под властью других людей». На третьем месте – убеждения шизоидного типа (99 человек – 35,74 %): «Для меня важно быть свободным и независимым». Менее всего выражены убеждения параноидного типа (34 студента – 12,27 %): «Я не могу доверять людям», а также нарциссического типа (27 студентов – 9,75 %): «Я особенный человек, я лучше всех».

Таблица 2

## Типы иррациональных убеждений студентов\*

Table 2

## Types of students' irrational beliefs

Типы иррациональных убеждений Types of irrational beliefs	Все студенты All the students	Юноши Young men	Девушки Girls	Статистическая значимость различий ( $\varphi^*$ – угловое преобразование Фишера) Statistical significance of differences ( $\varphi^*$ – angular Fisher transform)	Студенты первого курса First year students	Студенты пятого – шестого курсов Fifth – sixth year students	Статистическая значимость различий ( $\varphi^*$ – угловое преобразование Фишера) Statistical significance of differences ( $\varphi^*$ – angular Fisher transform)
	n/%	n/%	n/%		n/%	n/%	
Избегающий Avoiding	53/19,13	17/21,25	36/18,27	$\varphi^* = 0,56$ , незначимо/ insignificantly	39/18,75	14/20,29	$\varphi^* = 0,27$ незначимо/ insignificantly
Зависимый Dependent	67/24,19	18/22,5	49/24,87	$\varphi^* = 0,43$ , Незначимо Insignificantly	48/23,08	19/27,54	$\varphi^* = 0,75$ , Не- значимо Insignificantly
Пассивно-агрессивный Passive-aggressive	100/36,1	31/38,75	69/35	$\varphi^* = 0,60$ , Незначимо Insignificantly	74/35,58	26/37,68	$\varphi^* = 0,31$ , Не- значимо Insignificantly
Обсессивно-компульсивный Obsessive-compulsive	155/56	37/46,25	118/59,9	<b><math>\varphi^* = 2,06</math> <math>p \leq 0,05</math></b>	107/51,4	48/69,57	<b><math>\varphi^* = 2,7</math>, <math>p \leq 0,01</math></b>
Антисоциальный Antisocial	50/18,05	16/20	34/17,26	$\varphi^* = 0,52$ , незначимо/ insignificantly	20/19,23	10/14,49	$\varphi^* = 0,91$ , не- значимо/ insignificantly
Нарциссический Narcissistic	27/9,75	7/8,75	20/10,15	$\varphi^* = 0,36$ , Незначимо Insignificantly	21/10,1	6/8,7	$\varphi^* = 0,35$ , Не- значимо Insignificantly

Гистрион- ный Histrionic	76/27,44	20/25	56/28,43	$\varphi^* = 0,58$ , Незначимо Insignificantly	56/26,92	20/28,99	$\varphi^* = 0,32$ , Не- значимо Insignificantly
Шизоид- ный Schizoid	99/35,74	34/42,5	65/33	$\varphi^* = 1,47$ , Незначимо Insignificantly	76/36,54	23/33,33	$\varphi^* = 0,48$ , Не- значимо Insignificantly
Параноид- ный Paranoid	34/12,27	10/12,5	24/12,18	$\varphi^* = 0,07$ , Незначимо Insignificantly	29/13,94	5/7,25	$\varphi^* = 1,56$ , Не- значимо Insignificantly

\* **Примечание.** Сумма процентов не равна 100 %, так как у одного и того же испытуемого могут сочетаться разные иррациональные убеждения.

**Note.** The percentage is not 100 %, as the same subject may have different irrational beliefs.

Различия по полу и по возрасту (курсам) обнаруживаются только по одному типу иррациональных убеждений, а именно – обсессивно-компульсивному. В женской выборке таких убеждений придерживается 59,9 % испытуемых, в мужской – несколько меньше – 46,25 % ( $\varphi^* = 2,06$ ,  $p \leq 0,05$ ). Если на первом курсе убеждения этого типа имеют 51,44 % студентов, то на пятых – шестых курсах – 69,57 % ( $\varphi^* = 2,7$ , при  $p \leq 0,01$ ). Это можно объяснить тем, что женщины более чувствительны к успеху и склонны к перфекционизму. То же можно сказать и о возрастных изменениях. На последних курсах обучения остаются студенты в высшей степени организованные, ответственные, также с наклонностью к перфекционизму, от чего сами же и страдают, поскольку в наше время отвечать всем требованиям и выполнять все виды деятельности только на высоком уровне невозможно.

Обратимся к результатам исследования взаимосвязи потребностей в опасности в безопасности и в обеспечении безопасности с иррациональными убеждениями студентов с учетом пола и курсов обучения (рис. 1 и 2).

Как видно из рис. 1, по полу практически не обнаружено существенных различий. И у юношей, и у девушек иррациональные убеждения обсессивно-компульсивного типа положительно связаны с потребностью в обеспечении безопасности и отрицательно – с потребностью в опасности, а убеждения зависимого типа положительно коррелируют с потребностью в безопасности. Различие обнаружено по одному параметру. У студенток-медиков потребность в обеспечении безопасности обнаруживает отрицательную связь с установками антисоциального типа.

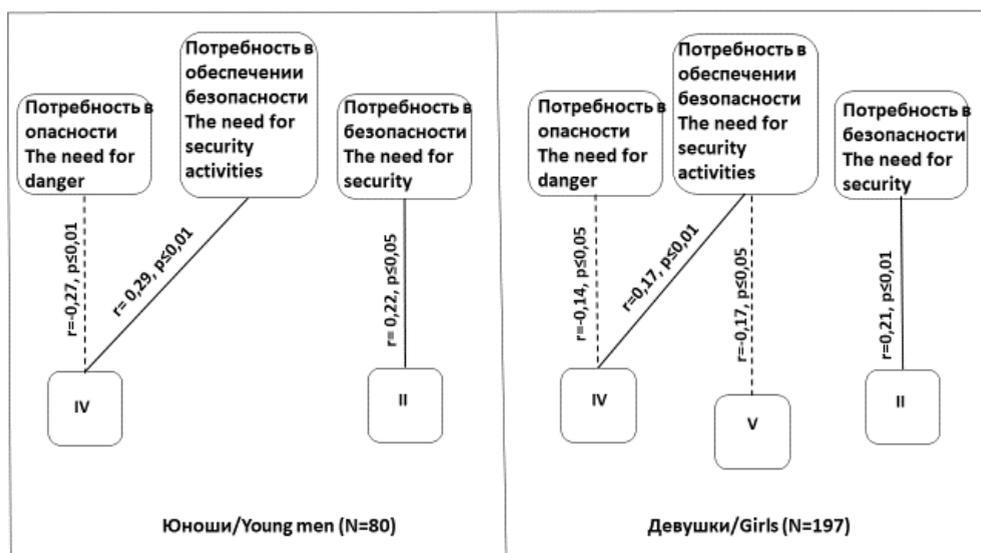


Рис. 1. Взаимосвязь потребностей в опасности, в безопасности и в обеспечении безопасности с иррациональными убеждениями у студентов в зависимости от пола.

Цифрами обозначены следующие убеждения: II – зависимого типа; IV – обсессивно-компульсивного типа; V – антисоциального типа; сплошная линия – положительная связь; пунктирная линия – отрицательная связь

Fig. 1. The relationship between the needs for danger, safety and security with irrational beliefs in students, depending on gender.

The numbers indicate the following beliefs: II – dependent type; IV – obsessive-compulsive type; V is anti-social type; solid line – positive connection; dotted line – negative connection

Примерно такая же картина обнаруживается при анализе результатов в зависимости от возраста или курса обучения (рис. 2). Неизменной остается положительная связь потребности в обеспечении безопасности с иррациональными убеждениями обсессивно-компульсивного типа (первый курс –  $r = 0,15, p \leq 0,05$ ; пятый – шестой курсы –  $r = 0,42, p \leq 0,01$ ) и отрицательная связь потребности в опасности с этим же типом иррациональных убеждений (первый курс –  $r = -0,18, p \leq 0,01$ ; пятый – шестой курсы –  $r = -0,28, p \leq 0,05$ ). Таким образом, если у студентов ярко выражена потребность в обеспечении безопасности и слабо выражена потребность в опасности, то возрастает вероятность, что на жизненные трудности и опасности они будут реагировать установками обсессивно-компульсивного типа.

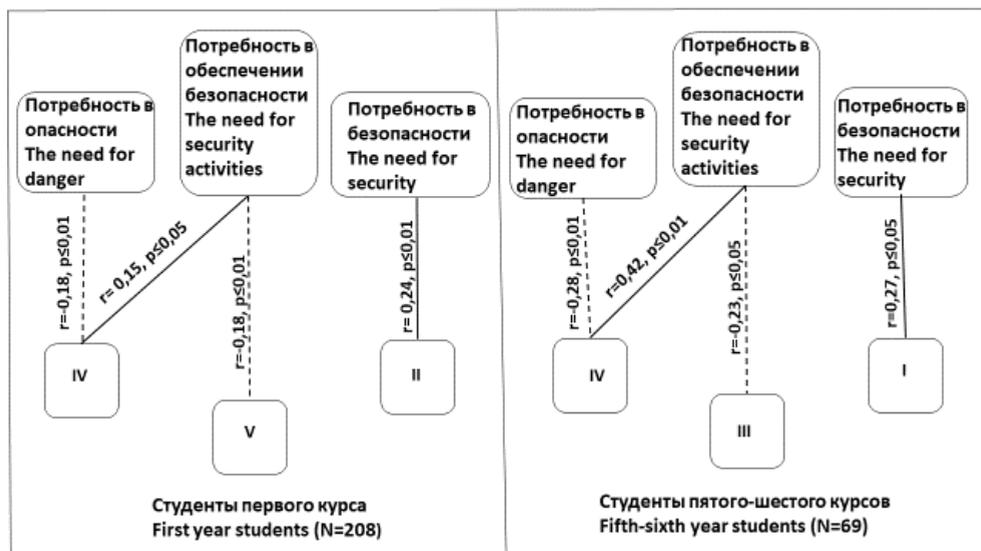


Рис. 2. Взаимосвязь потребностей в опасности, в безопасности и в обеспечении безопасности с иррациональными убеждениями у студентов первых и пятых-шестых курсов.

Цифрами обозначены следующие убеждения: I – избегающего типа; II – зависимого типа; III – пассивно-агрессивного типа; IV – обсессивно-компульсивного типа; V – антисоциального типа; сплошная линия – положительная связь; пунктирная линия – отрицательная связь

Fig. 2. The relationship of the needs for danger, safety and security with irrational beliefs in first-, fifth- and sixth-year students.

The numbers indicate the following beliefs: I – avoidance type; II – dependent type; III – passive-aggressive type; IV – obsessive-compulsive type; V – anti-social type; solid line – positive connection; dotted line – negative connection

Выявлены следующие различия. У студентов первого курса потребность в обеспечении безопасности отрицательно коррелирует с убеждениями антисоциального типа ( $r = -0,18, p \leq 0,05$ ), а у студентов пятого – шестого курсов – с убеждениями пассивно-агрессивного типа ( $r = -0,23, p \leq 0,05$ ). У студентов первого курса потребность в безопасности положительно связана с убеждениями зависимого типа ( $r = 0,24, p \leq 0,01$ ), а у студентов пятого – шестого курсов – с убеждениями избегающего типа ( $r = 0,27, p \leq 0,05$ ). Иными словами, чтобы чувствовать себя в безопасности, первокурсники используют тактику поиска защитника из числа сверстников, а старшекурсники предпочитают тактику избегания неприятностей.

## Обсуждение результатов

Проблема профессиональных и личностных характеристик медицинских работников, в том числе и будущих медиков, достаточно активно обсуждается в современной науке. Изучаются профессионально значимые личностные качества, выступающие внутренними детерминантами успешной профессиональной деятельности современного врача (см. Т. Shcherbakova, Т. Loboda, D. Misirov [40]), например, такие, как уровень морально-этической ответственности, коммуникативная компетентность, рефлексия, поведение в конфликте и др. (см. О. Н. Климова, Н. А. Русина, С. М. Косенко [41]). Учитывая трудности профессиональной деятельности и сложности в процессе подготовки будущих медицинских работников, В.-Л. Тап с коллегами [42] сосредотачивают внимание на анализе таких негативных явлений, как стресс, тревожность, депрессия, Н. А. Огнерубов и Е. В. Карпова [43] – на феномене профессионального выгорания врачей и студентов. Сами студенты, по мнению С. Radcliffe и Н. Lester [44], в качестве наиболее значимых причин стресса отмечают высокий уровень психологической напряженности, особенно в плане подготовки к экзаменам и приобретения профессиональных знаний, навыков, а также в переходные периоды, особенно между доклиническим и клиническим обучением; кажущееся отсутствие поддержки со стороны преподавательского состава и руководства вуза.

Как было показано в обзоре литературы [31–35], студенты медицинского профиля подготовки характеризуются достаточно широким спектром иррациональных убеждений, которые определенным образом могут быть связана с потребностями человека, в частности, с потребностью в одобрении, в самоуничтожении, в достижениях. Полученные в настоящем исследовании данные существенно расширяют современные представления о роли иррациональных убеждений в поведении студентов – будущих медиков, их взаимосвязи с потребностями в опасности, безопасности и в обеспечении безопасности.

Во-первых, как положительный факт следует отметить, что у студентов-медиков потребность в переживании опасности слабо выражена. Это свидетельствует о том, что им не свойственно стремление к безрассудному риску, поиску острых ощущений и т. п., что является важнейшим профессиональным качеством медицинского работника любого ранга.

Во-вторых, установлено, что высокий уровень потребности в безопасности и у юношей, и у девушек связан с установками зависимого типа. В то же время это в большей степени проявляется у первокурсников, а на старших курсах такая установка может смениться стремлением к избеганию неприятных ситуаций. Центральное место среди иррациональных убеждений зависимого типа занимают суждения, связанные с признанием потребности

в защитнике, к которому нужно относиться с пиететом и признательностью. Иррациональные убеждения избегающего типа наиболее последовательно проявляются в установках, связанных со стремлением быть незаметным, не привлекать внимания, избегать неприятных чувств и переживаний. Таким образом, у первокурсников потребность в безопасности удовлетворяется посредством формирования иррациональных установок зависимого типа, что проявляется в убеждении о необходимости поиска защитника, у старшекурсников – в силу приобретенного опыта о неэффективности в ряде случаев защитника – в убеждении о необходимости избегания неприятных ситуаций посредством пассивности и незаметности.

В-третьих, выявлено, что потребность в обеспечении безопасности может удовлетворяться не только с помощью выработки позитивных стратегий и тактик защитного поведения в опасных ситуациях, но и посредством возникновения иррациональных убеждений особого типа, где доминирующую роль начинают играть убеждения обсессивно-компульсивного типа. Это убеждения, где личность центрируется на себе, на своей ответственности, необходимости идеально выполнять любое дело, что, как известно, невозможно. В данном случае имеет место ориентация на высокие стандарты исполнения, склонность к перфекционизму и повышенной ответственности не только за себя, но и за других. Важно, чтобы такой перфекционизму, как на это указывает М. В. Ларских [45], носил позитивный, а не невротический характер. При этом выраженная потребность в обеспечении безопасности препятствует формированию убеждений антисоциального типа (первокурсники) и убеждений пассивно-агрессивного типа (старшекурсники), что само по себе является положительным фактом.

### **Ограничения исследования**

Оценивая в целом позитивно для психологической теории и практики полученные результаты, следует указать и на некоторые ограничения.

Во-первых, в нашем исследовании приняли участие студенты – будущие медики только одной образовательной организации – Ивановской государственной медицинской академии, что несколько снижает возможность для широкого обобщения результатов и формулировки выводов.

Во-вторых, обследование студентов проводилось в период широкого распространения по миру пандемии COVID-19, что не могло не сказаться на результатах в сторону возрастания потребностей в безопасности и в обеспечении безопасности по сравнению с «мирным» временем. Особенно это касается студентов старших курсов, некоторые из них принимали непосредственное участие в оказании помощи больным коронавирусом или выполняли волонтерские функции.

Во-третьих, целесообразно было бы сравнить эти данные с результатами обследования практикующих медиков, что дало бы возможность выявить более полную картину взаимосвязи потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями.

Эти ограничения определили перспективы дальнейшего исследования, касающиеся расширения контингента испытуемых, включения сюда студентов других направлений подготовки, а также у практикующих медицинских работников.

### **Заключение**

Подводя краткие итоги настоящего исследования, можно сделать следующие выводы.

Изучение у студентов структуры потребностей в безопасности показало, что доминирует потребность в обеспечении безопасности и практически не выражена потребность в опасности, что является положительным фактом. Статистически значимых различий по полу и по возрасту обнаружено не было.

В ходе исследования был выявлен широкий спектр иррациональных убеждений студентов. Доминирующую позицию занимают убеждения обсессивно-компульсивного типа, связанные с перфекционистскими установками определенной категории студентов, которые более статистически значимо оказались выражены у девушек, чем у юношей, и у старшекурсников по сравнению с первокурсниками. Реже других встречаются убеждения нарциссического типа.

Выявлена положительная корреляция потребности в безопасности с иррациональными убеждениями зависимого типа, а потребности в обеспечении безопасности – с убеждениями обсессивно-компульсивного типа. В силу незначительного числа студентов с высоким уровнем потребности в опасности не удалось выявить ее взаимосвязи, как это предполагалось гипотезой, с убеждениями антисоциального и пассивно-агрессивного типов.

Установлены определенные различия во взаимосвязи потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями в зависимости от пола и возраста. По полу практически не было обнаружено различий, кроме одного. У девушек с выраженной потребностью в обеспечении безопасности практически никогда не актуализируются иррациональными убеждения антисоциального типа. Что касается возраста, то здесь в первую очередь следует указать на различия во взаимосвязи потребности в безопасности с убеждениями зависимого и избегающего типов. Если у первокурсников названная потребность связана с убеждениями зависимого типа, то у студен-

тов пятого – шестого курсов – с убеждениями избегающего типа. Кроме того, у студентов первого курса потребность в обеспечении безопасности отрицательно коррелировала с убеждениями антисоциального типа, а у студентов пятого – шестого курсов – с убеждениями пассивно-агрессивного типа.

Таким образом, выдвинутые гипотезы подтверждены частично. В силу незначительного количества студентов с выраженной потребностью в опасности не подтверждена гипотеза о связи этой потребности с иррациональными убеждениями пассивно-агрессивного и антисоциального типов.

Опираясь на результаты эмпирического исследования, можно сделать общий вывод о том, что удовлетворение потребностей в безопасности может осуществляться не только позитивными социально-одобряемыми способами, но и посредством неадаптивного мышления, приводящего к возникновению иррациональных убеждений, в первую очередь сюда относятся убеждения обсессивно-компульсивного типа, связанные с повышенной ответственностью и перфекционизмом. Поэтому в качестве актуальной следует признать проблему организации в вузах и не только медицинской направленности работы таким образом, чтобы, сохраняя позитивную личностную ориентацию студентов в виде стремления к достижениям, ответственности, нивелировать отрицательный потенциал иррациональных убеждений.

Настоящее исследование является частью более общего проекта, связанного с выявлением роли иррациональных убеждений у студентов социальной (помогающей) сферы в контексте обеспечения психологической безопасности. Поэтому в качестве дальнейших перспектив исследования, кроме отмеченных ранее, мы видим выявление психолого-педагогических условий коррекции иррациональных убеждений, развития потребности в обеспечении безопасности и адекватного типа отношения к опасностям.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов, а также в консультативной работе в рамках функционирования психологической службы вуза.

### **Список использованных источников**

1. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. № 3. С. 482–497. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497
2. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 5–16. DOI: 10.17759/pse.2021260201
3. Tsuei S. H., Lee D., Ho C., Regehr G., Nimmon L. Exploring the Construct of Psychological Safety in Medical Education // Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges. 2019. Vol. 94, Iss. 11S. P. S28–S35. DOI: 10.1097/acm.0000000000002897

4. Zerbin G., Ebigo A., Reicherts P., et al. Psychosocial burden of healthcare professionals in times of COVID-19 – a survey conducted at the University Hospital Augsburg // German Medical Science. 2020. № 18. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7314868> (date of access: 20.10.2021) DOI: 10.3205/000281
5. Sun N., Wei L., Shi S., et al. A qualitative study on the psychological experience of caregivers of COVID-19 patients // American Journal of Infection Control. 2020. Vol. 48, № 6. P. 592–598. DOI: 10.1016/j.ajic.2020.03.018
6. Azoulay E., De Waele J., Ferrer R., et al. Symptoms of burnout in intensive care unit specialists facing the COVID-19 outbreak // Annals of intensive care. 2020. Vol. 10, № 1. Article number 110. DOI: 10.1186/s13613-020-00722-3
7. Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D. Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students // Academic Medicine. 2006. Vol. 81, № 4. P. 354–473. DOI: 10.1097/00001888-200604000-00009
8. Ishak W., Nikraves R., Lederer S., Perry R., Ogunyemi D. and Bernstein C. Burnout in medical students: a systematic review // The Clinical Teacher. 2013. № 10. P. 242–245. DOI: 10.1111/tct.12014
9. Ham E.-M., You M.-J. Role of Irrational Beliefs and Anger Rumination on Nurses' Anger Expression Styles // Workplace Health & Safety. 2018. Vol. 66, № 5. P. 223–232. DOI: 10.1177/2165079917737090
10. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press, 1976. 356 p. Available from: <https://knigogid.ru/books/16663-cognitive-therapy-and-the-emotional-disorders/toread> (date of access: 20.10.2021)
11. Ellis A. Rational emotive behavior therapy. In: R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.) Current psychotherapies. Thomson Brooks/Cole Publishing Co. 2005. P. 166–201. Available from: [https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=fs-qN3T0mSUC&oi=fnd&pg=PA127&ots=hiLC1tk7W-w&sig=USROtyaXnTaFKq9LWyX7O9ob0qw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=fs-qN3T0mSUC&oi=fnd&pg=PA127&ots=hiLC1tk7W-w&sig=USROtyaXnTaFKq9LWyX7O9ob0qw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (date of access: 20.10.2021)
12. Collard J. J., Fuller-Tyskiewicz M. Positive Irrational Beliefs and Mental Health // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2020. October. DOI: 10.1007/s10942-020-00375-y
13. Buschmann T., Horn R. A., Blankenship V. R. et al. The Relationship Between Automatic Thoughts and Irrational Beliefs Predicting Anxiety and Depression // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2018. Vol. 36. P. 137–162. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0278-y>
14. Petrides K. V., Gómez M. G., Pérez-González J. C. Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. // Clinical Psychology & Psychotherapy. 2017. Vol. 24, № 5. P. 1130–1141. DOI: 10.1002/cpp.2079
15. Sakakibara E. Irrationality and Pathology of Beliefs // Neuroethics. 2016. Vol. 9. P. 147–157. DOI: 10.1007/s12152-016-9256-9
16. Maralov V. G, Sitarov V. A, Koryagina I. I, Romanyuk L. V, Kudaka M. A. The Influence of Irrational Beliefs on Attitudes to Dangers among Medical and Psychological-Pedagogical Students // International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences. 2021. Vol. 10. № 1. P. 77–87. DOI: 10.51847/Gqcy-uT
17. Маслоу А. Мотивация и личность [Электрон. ресурс]. Москва: Питер, 2013. 351 с. Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/docs/maslow\\_motivation\\_and\\_personality.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf) (дата обращения: 20.10.2021)

18. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Психологический анализ уровней безопасности человека [Электрон. ресурс] // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2016. № 2 (95). С. 31–36. Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001822.pdf> (дата обращения: 20.10.2021)
19. Зотова О. Ю. Потребность в безопасности у представителей разных социально-экономических групп [Электрон. ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-bezopasnosti-u-predstaviteley-raznyh-sotsialno-ekonomicheskikh-grupp> (дата обращения: 20.10.2021)
20. Петровский В. А. Личность в психологии [Электрон. ресурс]. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с. Режим доступа: [https://pidru4niki.com/17530607/psihologiya/retrovskiy\\_lichnost\\_psihologii\\_paradigma\\_subektivnosti](https://pidru4niki.com/17530607/psihologiya/retrovskiy_lichnost_psihologii_paradigma_subektivnosti) (дата обращения: 20.10.2021)
21. Gray J. A., McNaughton N. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000. 443 p.
22. Corr P. J., McNaughton N. Neuroscience and approach/avoidance personality traits: a two stage (valuation-motivation) approach // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2012. Vol. 36, № 10. P. 2339–2954. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2012.09.013
23. Donahue J. J. Fight-Flight-Freeze System. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. K. (eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham, 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-24612-3\_751
24. Jonas E., Mühlberger C. Editorial: Social Cognition, Motivation, and Interaction: How Do People Respond to Threats in Social Interactions? // *Frontiers in psychology*. 2017. № 8. Article number 1577. Available from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01577/full> (date of access: 20.10.2021) DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01577
25. Mezo P. G., Callanan T. S., Radu G. M., et al. Irrational Beliefs and Self-Management as Separable Predictors of Anxiety and Depression // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2018. Vol. 36. P. 172–186. DOI: 10.1007/s10942-017-0280-4
26. Balkis M., Duru E. The Protective Role of Rational Beliefs on the Relationship Between Irrational Beliefs, Emotional States of Stress, Depression and Anxiety // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2019. Vol. 37. P. 96–112. DOI: 10.1007/s10942-018-0305-7
27. Vislá A., Flückiger C., grosse Holtforth M., David D. Irrational Beliefs and Psychological Distress: A Meta-Analysis // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2016. Vol. 85, № 1. P. 8–15. DOI: 10.1159/000441231
28. Žeželj I., Lazarević L. B. Irrational Beliefs // *Europe's Journal of Psychology*. 2019. Vol. 28, № 15(1). P. 1–7. DOI: 10.5964/ejop.v15i1.1903
29. Magarini F. M., Pinelli M., Sinisi A., Ferrari S., De Fazio G. L., Galeazzi G. M. Irrational Beliefs about COVID-19: A Scoping Review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. Article number 9839. DOI: 10.3390/ijerph18199839
30. Chan H. W. Q., Sun C. F. R. Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong // *Journal of American College Health*. 2021. Vol. 69, Iss. 8. P. 827–841. DOI: 10.1080/07448481.2019.1710516
31. Ciarrochi J. Relationships between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the Common Beliefs Survey-III // *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2004. Vol. 22. P. 171–188. DOI: 10.1023/B:JORE.0000047306.55720.4e

32. Davies M. F. Irrational Beliefs and Unconditional Self-Acceptance. III. The Relative Importance of Different Types of Irrational Belief // *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behaviour Therapy*. 2008. Vol. 26. P. 102–118. DOI: 10.1007/s10942-007-0061-6
33. Crumpei I. Secondary Traumatic Stress and Irrational Beliefs in Medical Students Seen as Premises of Sensitivity to Therapy Training // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 142. P. 296–299.
34. Dudău D. P., Sfeatu I. R., Funieru C., Dumitrache M. A. Professional stress in relation to anxiety, depression and irrational beliefs among dental and psychotherapy students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 187. P. 158–162. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.03.030
35. Balevre P. S., Cassells J., Buzaianu E. Professional nursing burnout and irrational thinking: a replication study // *Journal for Nurses in Staff Development. Official Journal of the National Nursing Staff Development Organization*. 2012. Vol. 28, № 1. P. 2–8. DOI: 10.1097/nnd.0b013e318240a65a
36. Popa C., Predatu R. The effect of an integrative CBT/REBT intervention in improving emotional functioning and emotional stability in Romanian medical students // *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*. 2019. Vol. 19, № 1. P. 59–71. DOI: 10.24193/jebp.2019.1.4
37. Fasihi R., Asadi J., Hassanzadeh R., Derakhshanpour F. Effectiveness of cognitive behavioral therapy, acceptance and commitment therapy on irrational beliefs of medical students // *Journal of Gorgan University of Medical Sciences*. 2019. Vol. 20. № 4. P. 61–68. Available from: <http://goums.ac.ir/journal/article-1-3469-en.html> (date of access: 20.10.2021).
38. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 448 с. Режим доступа: [http://www.psichiatrai.lt/info/Asmenybes\\_sutrikimu\\_KET.pdf](http://www.psichiatrai.lt/info/Asmenybes_sutrikimu_KET.pdf) (дата обращения: 20.10.2021).
39. Маралов В. Г., Кудака М. А., Смирнова О. В., Перченко Е. А., Табунов И. А. Разработка теста-опросника для диагностики у людей потребностей в безопасности [Электрон. ресурс] // *Ученые записки Череповецкого государственного университета*. 2016. № 1. С. 12–17. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25849603> (дата обращения: 20.10.2021).
40. Shcherbakova T., Loboda T., Misirov D. Psychological determinants of professional and personal medical students' growth: resources and development risks // *SHS Web of Conferences – EDP Sciences*. 2019. Т. 70. Available from: <http://goums.ac.ir/journal/article-1-3469-en.html> (date of access: 20.10.2021).
41. Климова О. Н., Русина Н. А., Косенко С. М. Проявление качеств личности, значимых для профессионализации врача на разных этапах его становления [Электрон. ресурс] // *Медицинская психология в России*. 2015. № 3 (32). С. 187–202. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-kachestv-lichnosti-znachimyh-dlya-professionalizatsii-vracha-na-raznyh-etapah-ego-stanovleniya> (дата обращения: 20.10.2021)
42. Tan B.-L. Irrational Beliefs and Job Stress among Occupational Therapists in Singapore // *British Journal of Occupational Therapy*. 2004. Vol. 67, № 7. P. 303–309. DOI: 10.1177/030802260406700704
43. Огнерубов Н. А., Карпова Е. Б. Синдром эмоционального выгорания у врачей и студентов медицинских вузов [Электрон. ресурс] // *Вестник российских университетов. Математика*. 2017. № 1. С. 221–229. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-vrachey-i-studentov-meditsinskih-vuzov> (дата обращения: 20.10.2021).

44. Radcliffe C., Lester, H. Perceived stress during undergraduate medical training: a qualitative study // *Medical Education*. 2003. Vol. 37. P. 32–38. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2003.01405.x

45. Ларских М. В. Проявление перфекционизма в трех ипостасях [Электрон. ресурс] // *Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых)*. 2018. № 2 (18). С. 50–55. Режим доступа: [http://vestnik.ortsci.ru/files/OPU\\_18\\_2018web.pdf](http://vestnik.ortsci.ru/files/OPU_18_2018web.pdf) (дата обращения: 20.10.2021).

## References

1. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V. Personality resources of adolescents in the educational environment. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25 (3): 482–497. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497 (In Russ.)

2. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V., Laktionova E. B. Psychological security and social intelligence in adolescents and young people. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2021; 26 (2): 5–16. DOI: 10.17759/pse.2021260201 (In Russ.)

3. Tsuei S. H., Lee D., Ho C., Regehr G., Nimmon L. Exploring the construct of psychological safety in medical education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*. 2019; 94 (11S): S28–S35. DOI: 10.1097/acm.0000000000002897

4. Zerbini G., Ebigbo A., Reicherts P., et al. Psychosocial burden of healthcare professionals in times of COVID-19 – a survey conducted at the University Hospital Augsburg. *German Medical Science* [Internet]. 2020 [cited 2021 Oct 20]; 18. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7314868> DOI: 10.3205/000281

5. Sun N., Wei L., Shi S., et al. A qualitative study on the psychological experience of caregivers of COVID-19 patients. *American Journal of Infection Control*. 2020; 48 (6): 592–598. DOI: 10.1016/j.ajic.2020.03.018

6. Azoulay E., De Waele J., Ferrer R., et al. Symptoms of burnout in intensive care unit specialists facing the COVID-19 outbreak. *Annals of Intensive Care*. 2020; 10 (1): 110. DOI: 10.1186/s13613-020-00722-3

7. Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D. Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*. 2006; 81 (4): 354–373. DOI: 10.1097/00001888-200604000-00009

8. Ishak W., Nikravesh R., Lederer S., Perry R., Ogunyemi D., Bernstein C. Burnout in medical students: A systematic review. *The Clinical Teacher*. 2013; 10: 242–245. DOI: 10.1111/tct.12014

9. Ham E.-M., You M.-J. Role of irrational beliefs and anger rumination on nurses' anger expression styles. *Workplace Health & Safety*. 2018; 66 (5): 223–232. DOI: 10.1177/2165079917737090

10. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders [Internet]. New York: International Universities Press; 1976 [cited 2021 Oct 20]. 356 p. Available from: <https://knigogid.ru/books/16663-cognitive-therapy-and-the-emotional-disorders/toread>

11. Ellis A. Rational emotive behavior therapy. In: Corsini R. J., Wedding D. (eds.). *Current psychotherapies* [Internet]. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.; 2005 [cited 2021 Oct 20]. p. 166–201. Available from: [https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=fs-qN3TOM-SUC&oi=fnd&pg=PA127&ots=hiLC1tk7Ww&sig=USROtyaXnTaFKq9LWyX7O9ob0qw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=fs-qN3TOM-SUC&oi=fnd&pg=PA127&ots=hiLC1tk7Ww&sig=USROtyaXnTaFKq9LWyX7O9ob0qw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

12. Collard J. J., Fuller-Tyskiewicz M. Positive irrational beliefs and mental health. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2020; October. DOI: 10.1007/s10942-020-00375-y
13. Buschmann T., Horn R. A., Blankenship V. R., et al. The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2018; 36: 137–162. DOI: 10.1007/s10942-017-0278-y
14. Petrides K. V., Gómez M. G., Pérez-González J. C. Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2017; 24 (5): 1130–1141. DOI: 10.1002/cpp.2079
15. Sakakibara E. Irrationality and pathology of beliefs. *Neuroethics*. 2016; 9: 147–157. DOI: 10.1007/s12152-016-9256-9
16. Maralov V. G., Sitarov V. A., Koryagina I. I., Romanyuk L. V., Kudaka M. A. The influence of irrational beliefs on attitudes to dangers among medical and psychological-pedagogical students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences*. 2021; 10 (1): 77–87. DOI: 10.51847/Gqcy-uT
17. Maslow A. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Piter; 2013 [cited 2021 Oct 20]. 351 p. Available from: [http://www.bim-bad.ru/docs/maslow\\_motivation\\_and\\_personality.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf) (In Russ.)
18. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Psychological analysis of human security levels. *Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny = Proceedings of F. Skorina Gomel State University* [Internet]. 2016 [cited 2021 Oct 20]; 2 (95): 31–36. Available from: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001822.pdf> (In Russ.)
19. Zotova O. Yu. The need for security among representatives of different socio-economic groups *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology* [Internet]. 2011 [cited 2021 Oct 20]; 4. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-bezopasnosti-u-predstaviteley-raznyh-sotsialno-ekonomicheskikh-grupp> (In Russ.)
20. Petrovsky V. A. Lichnost' v psihologii = Personality in psychology [Internet]. Rostov-on-Don: Publishing House Phoenix; 1996 [cited 2021 Oct 20]. 512 p. Available from: [https://pidru4niki.com/17530607/psihologiya/petrovskiy\\_lichnost\\_psihologii\\_paradigma\\_subektivnosti](https://pidru4niki.com/17530607/psihologiya/petrovskiy_lichnost_psihologii_paradigma_subektivnosti) (In Russ.)
21. Gray J. A., McNaughton N. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press; 2000. 443 p.
22. Corr P. J., McNaughton N. Neuroscience and approach/avoidance personality traits: A two stage (valuation-motivation) approach. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2012; 36 (10): 2339–2354. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2012.09.013
23. Donahue J. J. Fight-Flight-Freeze System. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (eds.). *Encyclopedia of personality and individual differences*. Cham: Springer; 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-24612-3\_751
24. Jonas E., Mühlberger C. Editorial: Social cognition, motivation, and interaction: How do people respond to threats in social interactions? *Frontiers in Psychology* [Internet]. 2017 [cited 2021 Oct 20]; 8: 1577. Available from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01577/full> DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01577
25. Mezo P. G., Callanan T. S., Radu G. M., et al. Irrational beliefs and self-management as separable predictors of anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2018; 36: 172–186. DOI: 10.1007/s10942-017-0280-4

26. Balkis M., Duru E. The protective role of rational beliefs on the relationship between irrational beliefs, emotional states of stress, depression and anxiety. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2019; 37: 96–112. DOI: 10.1007/s10942-018-0305-7
27. Vislā A., Flückiger C., grosse Holtforth M., David D. Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2016; 85 (1): 8–15. DOI: 10.1159/000441231
28. Žeželj I., Lazarević L. B. Irrational beliefs. *Europe's Journal of Psychology*. 2019 28; 15 (1): 1–7. DOI: 10.5964/ejop.v15i1.1903
29. Magarini F. M., Pinelli M., Sinisi A., Ferrari S., De Fazio G. L., Galeazzi G. M. Irrational beliefs about COVID-19: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18: 9839. DOI: 10.3390/ijerph18199839
30. Chan H. W. Q., Sun C. F. R. Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*. 2021; 69 (8): 827–841. DOI: 10.1080/07448481.2019.1710516
31. Ciarrochi J. Relationships between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the Common Beliefs Survey-III. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2004; 22: 171–188. DOI: 10.1023/B:-JORE.0000047306.55720.4e
32. Davies M. F. Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. III. The relative importance of different types of irrational belief. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2008; 26: 102–118. DOI: 10.1007/s10942-007-0061-6
33. Crumpei I. Secondary traumatic stress and irrational beliefs in medical students seen as premises of sensitivity to therapy training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 142: 296–299.
34. Dudău D. P., Sfeatcu I. R., Funieru C., Dumitrache M. A. Professional stress in relation to anxiety, depression and irrational beliefs among dental and psychotherapy students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 187: 158–62. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.03.030
35. Balevre P. S., Cassells J., Buzaianu E. Professional nursing burnout and irrational thinking: A replication study. *Journal for Nurses in Staff Development: JNSD. Official Journal of the National Nursing Staff Development Organization*. 2012; 28 (1): 2–8. DOI: 10.1097/nnd.0b013e318240a65a
36. Popa C., Predatu R. The effect of an integrative CBT/REBT intervention in improving emotional functioning and emotional stability in Romanian medical students. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*. 2019; 19 (1): 59–71. DOI: 10.24193/jebp.2019.1.4
37. Fasihi R., Asadi J., Hassanzadeh R., Derakhshanpour F. Effectiveness of cognitive behavioral therapy, acceptance and commitment therapy on irrational beliefs of medical students. *Journal of Gorgan University of Medical Sciences* [Internet]. 2019 [cited 2021 Oct 20]; 20 (4): 61–68. Available from: <http://goums.ac.ir/journal/article-1-3469-en.html>
38. Beck A., Freeman A. Когнитивная психотерапия расстройств личности = Cognitive psychotherapy of personality disorders [Internet]. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2019 [cited 2021 Oct 20]. 448 p. Available from: [http://www.psichiatriai.lt/info/Asmenybes\\_sutrikimu\\_KET.pdf](http://www.psichiatriai.lt/info/Asmenybes_sutrikimu_KET.pdf) (In Russ.)
39. Maralov V. G., Kudaka M. A., Smirnova O. V., Perchenko E. L., Tabunov I. A. Development of a questionnaire test for diagnosing people's security needs. *Uchenye zapiski Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes of the Cherepovets State University*

[Internet]. 2016 [cited 2021 Oct 20]; 1: 12–17. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25849603> (In Russ.)

40. Shcherbakova T., Loboda T., Misirov D. Psychological determinants of professional and personal medical students' growth: Resources and development risks. In: *SHS Web Conferences* [Internet]. Vol. 70. 2019 [cited 2021 Oct 20]; p. 01015. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7314868> DOI: 10.1051/shsconf/20197001015

41. Klimova O. N., Rusina N. A., Kosenko S. M. Manifestation of personality traits that are significant for the professionalization of a doctor at different stages of his formation. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii = Medical Psychology in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2021 Oct 20]; 3 (32): 1–13. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-kachestv-lichnosti-znachimyh-dlya-professionalizatsii-vracha-na-raznyh-etapah-ego-stanovleniya> (In Russ.)

42. Tan B.-L. Irrational beliefs and job stress among occupational therapists in Singapore. *British Journal of Occupational Therapy*. 2004; 67 (7): 303–309. DOI: 10.1177/030802260406700704

43. Ognerubov N. A., Karpova E. B. Syndrome of emotional burnout in doctors and medical students. *Vestnik rossijskih universitetov. Matematika = Bulletin of Russian Universities. Maths* [Internet]. 2017 [cited 2021 Oct 20]; 1: 221–229. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-vrachey-i-studentov-meditsinskih-vuzov> (In Russ.)

44. Radcliffe C., Lester H. Perceived stress during undergraduate medical training: A qualitative study. *Medical Education*. 2003; 37: 32–38. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2003.01405.x

45. Larskih M. V. The manifestation of perfectionism in three hypostases. *Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik (Vestnik Ob'edineniya pravoslavnyh uchenykh) = International Scientific Bulletin (Journal of the Association of Orthodox Scientists)* [Internet]. 2018 [cited 2021 Oct 20]; 2 (18): 50–55. Available from: [http://vestnik.ortsci.ru/files/OPU\\_18\\_2018web.pdf](http://vestnik.ortsci.ru/files/OPU_18_2018web.pdf) (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Корягина Ирина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук, Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России; ORCID 0000-0002-7821-6819; Иваново, Россия. E-mail: [koryaginairina@mail.ru](mailto:koryaginairina@mail.ru)

**Маралов Владимир Георгиевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Череповецкий государственный университет; ORCID 0000-0002-9627-2304, ResearcherID X-5925-2018, Scopus Author ID 57128513900; Череповец, Россия. E-mail: [vgmaralov@yandex.ru](mailto:vgmaralov@yandex.ru)

**Ситаров Вячеслав Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет; ORCID 0000-0002-8426-7487; Москва, Россия. E-mail: [sitarov@mail.ru](mailto:sitarov@mail.ru)

#### **Вклад соавторов:**

И. И. Корягина – участие в анализе литературы, сборе и первичной обработке результатов на контингенте студентов Ивановской медицинской академии, подготовка первичного варианта текста статьи.

В. Г. Маралов – формулирование основной концепции исследований, разработка методологии исследования, подбор диагностического инструментария, вторичная обработка результатов, подготовка выводов и окончательного варианта текста статьи.

В. А. Ситаров – участие в разработке методологии исследования, осуществление аналитического обзора литературы, формулировка выводов, подготовка окончательного варианта статьи.

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

Статья поступила в редакцию 04.03.2021; поступила после рецензирования 08.01.2021; принята к публикации 09.02.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Irina I. Koryagina** – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Humanities, Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia; ORCID 0000-0002-7821-6819; Ivanovo, Russia. E-mail: koryaginairina@mail.ru

**Vladimir G. Maralov** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Psychology, Cherepovets State University; ORCID I0000-0002-9627-2304, ResearcherID X-5925-2018, Scopus Author ID 57128513900; Cherepovets, Russia. E-mail: vgmaralov@yandex.ru

**Vyacheslav A. Sitarov** – Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University; ORCID 0000-0002-8426-7487; Moscow, Russia. E-mail: sitarov@mail.ru

***Contribution of the authors:***

I. I. Koryagina – participation in the analysis of literature, collection and primary processing of results on the contingent of students of the Ivanovo Medical Academy, preparation of the primary version of the text of the article.

V. G. Maralov – formulation of the basic concept of research, development of research methodology, selection of diagnostic tools, secondary processing of results, preparation of conclusions and the final version of the text of the article.

V. A. Sitarov – participation in the development of research methodology, implementation of an analytical review of the literature, formulation of conclusions, preparation of the final version of the article.

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

Received 04.03.2021; revised 08.01.2021; accepted for publication 09.02.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

---

---

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220

## ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ВОСТРЕБОВАННОСТЬ, ОЖИДАНИЯ, РИСКИ

**А. Н. Пинчук**

*Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,  
Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического  
центра Российской академии наук, Москва, Россия.  
E-mail: antonina.pinchuk27@bk.ru.*

**С. Г. Карпова**

*Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического  
центра Российской академии наук, Москва, Россия.  
E-mail: Svetlran@mail.ru*

**Д. А. Тихомиров**

*Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Москва, Россия.  
E-mail: dat1983@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Современные концепции развития рынка труда и образования, определяемые в контексте парадигмы цифровой экономики, артикулируют дисбаланс между быстро меняющимися требованиями новой экономики и системой профессиональной подготовки. На первый план выходит нелинейность профессионально-образовательных траекторий и особую значимость приобретают практики постоянного профессионального развития и переподготовки. В этом контексте особое внимание привлекает идея транспрофессионального образования, отражающая новое направление в формировании будущих кадров рынка труда. Перспективы и возможности реализации концепции транспрофессионализма в современной системе высшего образования требуют осмысления ряда концептуальных и практических вопросов, поэтому представляется насущным и своевременным анализ потребности самих обучающихся в получении такого вида образования.

*Цель статьи* – выявить и проанализировать в студенческом дискурсе востребованность транспрофессионального образования, а также артикулировать актуализируемые в субъективных оценках студентов ожидания и риски, связанные с распространением нового типа специалистов – транспрофессионалов.

*Образование и наука. Том 24, № 3. 2022 / The Education and Science Journal. Vol. 24, № 3. 2022*

*Методология, методы и методики.* В исследовании авторы опирались на концепции педагогики, социологии и экономики образования, позволяющие изучить образовательный спрос обучающихся на транспрофессиональное образование. Исследование выстраивалась в рамках множественной стратегии с опорой на подход «восполнение пробелов», предложенный Э. Беллом и А. Брайменом. Источником эмпирических данных выступили результаты социологического исследования, осуществленного в феврале–мае 2021 года. На первом этапе исследования на основе целевой выборки было опрошено 1357 студентов, осваивающих различные образовательные программы социально-гуманитарного профиля бакалавриата и магистратуры. Репрезентация результатов количественного исследования основана на статистическом анализе данных анкетирования с применением непараметрических методов для проверки связи между переменными. Качественный анализ текстов эссе осуществлялся в рамках исторического дискурс-анализа, что потребовало применения трехмерного аналитического аппарата, позволяющего раскрыть лингвистические и конструктивные особенности построения текстов, выявить стратегии аргументации и зафиксировать личностные смыслы в содержании эссе.

*Результаты и научная новизна.* Осуществленный в работе теоретический анализ позволил раскрыть социологическую составляющую концептуализации феномена транспрофессионализма, которая состоит в аспектации субъективной интерпретации его содержательных характеристик и аргументации востребованности новых компетенций. На эмпирическом уровне были проанализированы особенности восприятия участниками исследования транспрофессионального образования и транспрофессионалов на рынке труда. Данные анкетирования показали, что, по мнению большинства респондентов, умение выходить за рамки одной профессии становится одной из ключевых характеристик востребованного в современных условиях специалиста. С опорой на тексты эссе были выявлены различные способы артикуляции личностных позиций в отношении идеи транспрофессионализма, представлены метафоры, тематизирующие в том или ином контексте понимания транспрофессиональное образование, изучены эксплицируемые в рамках субъективного прогнозирования ожидания и риски. Как показал анализ эмпирических материалов, в техниках аргументации большинства участников исследования отражаются ориентиры на многомерность профессиональных компетенций в быстро меняющейся профессионально-трудовой сфере. При этом в дискурсе студентов больше всего выражены ориентации на изучение смежных отраслей специализации, в то время как стремление освоить далекие профессиональные отрасли проявлялось гораздо реже. Важно то, что опыт выхода за границы своей специальности большинством участников исследования воспринимается как необходимый компонент подвижного набора компетенций в современном мире.

*Практическая значимость.* Полученные результаты можно применять в педагогической практике при планировании образовательных траекторий обучающихся, а также использовать в качестве информативного материала в дальнейших исследованиях, связанных с изучением развития системы высшего образования и изменением мира профессий в цифровом обществе.

**Ключевые слова:** транспрофессионализм, транспрофессиональное образование, образовательный спрос, дискурс-анализ, социологическое эссе, студенты.

**Для цитирования:** Пинчук А. Н., Кареева С. Г., Тихомиров Д. А. Транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе: востребованность, ожидания, риски // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 184–220. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220

## TRANSPROFESSIONAL EDUCATION IN THE STUDENT DISCOURSE: DEMAND, EXPECTATIONS, RISKS

A. N. Pinchuk

*Plekhanov Russian University of Economics, Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.  
E-mail: antonina.pinchuk27@bk.ru.*

S. G. Karepova

*Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.  
E-mail: Svettran@mail.ru*

D. A. Tikhomirov

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia.  
E-mail: dat1983@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* Modern concepts of developing labour market and education defined in the digital economy paradigm, enunciate the imbalance between the rapidly changing requirements of the new economy and the system of vocational training. The nonlinearity of professional and educational trajectories brings to the fore, and the practice of continuous professional development and retraining becomes particularly important. Hence, special attention is drawn to the idea of transprofessional education, which reflects a new direction in future personnel labour market development. The prospects and possibilities of implementing the concept of transprofessionalism in the modern system of higher education require understanding a number of conceptual and practical issues, therefore, it seems urgent and timely to analyse the needs of students themselves in obtaining this type of education.

*Aim.* The aim of the article was to analyse the demand for transprofessional education in the student discourse, as well as to articulate the actualised students' expectations in the subjective assessments and risks associated with the spread of a new type of transprofessional specialists.

*Methodology and research methods.* The authors relied on the concepts of pedagogy, sociology and economics of education that allowed them to study the educational demand of students for transprofessional education. The study was built within the framework of a multiple strategy based on the "filling in the gaps" approach proposed by E. Bell and A. Bryman. The source of empirical data was the results of a sociological study conducted in February–May 2021. At the first stage of the study, on the basis of a target sample, 1357 students, who are studying various educational programs of the social and humanitarian profile of the bachelor's degree and master's degree, were interviewed. The representation of the results of a quantitative study is based on a statistical analysis of the survey data using nonparametric methods to check the relationship between variables. The qualitative analysis of the essay texts was carried out within the framework of historical discourse analysis, which required the use of a three-dimensional analytical apparatus that allowed the authors to reveal the linguistic and constructive features of the construction of texts identify argumentation strategies and fix personal meanings in the content of the essay.

*Results and scientific novelty.* The theoretical analysis carried out in the work allowed the authors to reveal the sociological component of the conceptualisation of the phenomenon of transprofessionalism, which consists in the aspect of the subjective interpretation of its content characteristics and the argumentation of the demand for new competencies. The educational demand of students for transprofessional education and the perception of transprofessionals in the labour market were empirically analysed. The survey showed that in most respondents' opinions, the ability to go beyond a profession becomes one of the key characteristics of an in-demand specialist in modern conditions. Based on the texts of the essay, various ways of articulating personal positions in relation to the idea of transprofessionalism were identified; metaphors were presented that thematise transprofessional education in a particular context of understanding; expectations and risks explicated in the framework of subjective forecasting were studied. As the analysis of empirical materials has shown, the argumentation techniques of the majority of the study participants reflect the guidelines for the multidimensionality of professional competencies in the rapidly changing professional and labour sphere. At the same time, the students spoke most of all about the need for experience in mastering the related branches of specialisation. The desire to master another profession was much less frequent. It is important that most respondents experience going beyond their speciality as a necessary component of competencies in the modern world.

*Practical significance.* The obtained results can be applied in pedagogical practice when planning educational trajectories of students, as well as used as informative material in further research related to the study of the development of the higher education system and the changing world of professions in a digital society.

**Keywords:** transprofessionalism, transprofessional education, educational demand, discourse analysis, sociological essay, students.

**For citation:** Pinchuk A. N., Karepova S. G., Tikhomirov D. A. Transprofessional education in the student discourse: Demand, expectations, risks. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 184–220. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220

## **Введение**

В перспективе развития цифрового общества особое внимание привлекает динамика мира профессий. Надо заметить, что динамичность, нередко артикулируемая экспертами в качестве определяющей характеристики цифровизации, придает особый импульс к развитию концепций рынка труда и образования, в которых преобладают идеи гибких и пластичных профессиональных траекторий в условиях неопределённости. Как утверждает S. Kergoach, фундаментальная цифровая трансформация значительно преобразует профессиональную структуру общества, что сопряжено с формированием рабочих мест нового типа, поляризацией рынка труда по высоко- и низкоквалифицированным группам и распространением нетрадиционных форм занятости [1]. Подчеркивая зависимость между развитием технологий и занятостью, R. Seidl da Fonseca указывает на все более расширяющуюся автоматизацию производственной сферы, изменение спроса и предложения

на трудовом рынке и возрастающее значение компетенций, связанных с развитием, внедрением и использованием новых технологий [2]. По мнению I. Krause, новые условия виртуальной экономики и совместная деятельность в виртуальной производственной среде потребуют от работников гибкости для работы в динамичном пространстве, развитых цифровых компетенций, адаптивности к краткосрочным трудовым связям [3]. Переосмысливая социально-трудовые отношения в новых условиях, ведущие эксперты и аналитики в материалах доклада «Массовая уникальность – глобальный вызов в борьбе за таланты» предлагают рассматривать концепцию человекоцентричности, подразумевающей активную позицию работников как созидателей экономики будущего, способных успешно функционировать в ситуации динамичных изменений, менять сферы профессиональной деятельности в течение жизни, быть мобильными, адаптивными и ответственными в выборе персональных траекторий личностно-профессионального развития<sup>1</sup>. Как отмечается в докладе «The Future of Jobs 2020», современные работники должны быть готовы к непрерывному обучению на рабочем месте, либо переквалификации, так как ускоренные темпы автоматизации потребуют постоянного обновления знаний и навыков<sup>2</sup>.

В характерном аспекте актуализируются вопросы развития профессионального образования, которые выявляют потребность в формировании конвергентных профессионалов, готовых работать в контексте неопределенности и постоянно заниматься саморазвитием<sup>3</sup>.

Стоит отметить, что осмысление требований конвергентности в профессиональной деятельности придает новое содержание педагогическим дискуссиям последних лет о подготовке будущих кадров рынка труда. Особый посыл к обновлению методологических основ профессионального образования содержится в концептуализации феномена транспрофессионализма, который, согласно определению Э. Ф. Зеера, позволяет выходить за рамки конкретной профессии и выполнять деятельность из других профессиональных отраслей на основе трансдисциплинарного синтеза знаний [4]. В этой проекции небезосновательно возникает интерес к опыту практиче-

<sup>1</sup>Массовая уникальность – глобальный вызов в борьбе за таланты [Электрон. ресурс] // The Boston Consulting Group. Pocatом. WorldSkills Russia. 2019. Режим доступа: <https://web-assets.bcg.com/f9/24/5f3a82564d6fa0d27a6d767ae0f6/rus-bcg-mas-unique-tcm27-228998.pdf> (дата обращения: 14.01.2021).

<sup>2</sup>The Future of Jobs Report 2020 // The World Economic Forum. Available from: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (date of access: 14.01.2021).

<sup>3</sup>Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, А. М. Кондаков; под науч. ред. В. И. Блинова. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112 с.

ской реализации конвергентного подхода в современной системе высшего образования. Например, А. Л. Кудриным подробно рассмотрен опыт организации образования на междисциплинарной основе для подготовки специалистов, способных осуществлять трудовую деятельность на стыках наук [5]. В частности, междисциплинарная база профильных образовательных программ, «Когнитивные исследования» и «Сложные системы в природе и обществе», направлены на получение знаний и навыков из различных отраслей социально-гуманитарных и естественных наук [5]. Также можно отметить апробацию и внедрение системы майноров, позволяющих осваивать обучающимся дисциплины, отличающиеся от основного направления профессиональной подготовки. Примером тому может послужить описанный И. А. Мусабириным и А. В. Сироткиным опыт разработки майнора по анализу данных, доступный студентам различных образовательных программ [6].

На этом фоне научно-практический интерес к идее транспрофессионального образования только увеличивается, привлекая внимание специалистов из различных областей социально-гуманитарного знания, что в свою очередь расширяет границы обсуждения вопроса о том, как реализовать в учебно-педагогическом процессе идею формирования транспрофессиональных компетенций? Вместе с тем двусторонний учебный процесс требует комплексного восприятия, что разворачивает исследовательский фокус, а точнее дополняет новой оптикой, в поисках ответа на вопросы – существует ли и чем опосредована востребованность транспрофессионального образования среди обучающейся молодежи? Так, современные студенты с опорой на полученный образовательный опыт могут выражать особые ожидания от получения такого вида образования и оценивать определенные риски, что представляет важную информацию для разработки научно-практических рекомендаций.

Итак, цель данной работы – выявить и проанализировать в студенческом дискурсе востребованность транспрофессионального образования, а также артикулировать актуализируемые в субъективных оценках студентов ожидания и риски, связанные с распространением нового типа специалистов – транспрофессионалов.

В рамках работы были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- Испытывают ли современные студенты потребность в получении транспрофессионального образования? Если да, то с чем это связано?
- Какие профессиональные области, по мнению студенческой молодежи, можно сочетать в рамках транспрофессионального образования?
- Если говорить о будущем транспрофессионализма в России, то какие преимущества и риски возникают у транспрофессионалов на рынке труда, согласно субъективным представлениям обучающихся?

В рамках исследования проверялась гипотеза, согласно которой в дискурсе студенческой молодежи востребованность транспрофессионального образования артикулируется в качестве отклика на сигналы с рынка труда, актуализирующие в восприятии студентов размывание профессиональных границ и возрастающую значимость набора гибких, многопрофильных компетенций на фоне ослабления актуальности диплома.

В данной работе представлены результаты авторского социологического исследования, осуществленного в 2021 году в одном из московских вузов, что ограничивает возможные обобщения и позволяет делать выводы относительно представителей конкретной выборочной совокупности. Однако собранные эмпирические материалы служат информативной базой для достижения цели исследования и приближают к пониманию позиции современных студентов в отношении транспрофессионального образования.

### **Обзор литературы**

В последнее время транспрофессиональное образование привлекает все больше научного внимания в различных странах мира, что во многом объясняется переосмыслением традиционных подходов к образованию в современных условиях. Повышенный интерес к новым формам обучения, синтезирующим в едином образовательном пространстве разносторонние профессиональные направления, особенно сильно проявляется в сфере медицинского образования, что сопровождается развитием перекликающихся и близких по смыслу понятий «интерпрофессиональное» и «транспрофессиональное образование». S. Almås H. и F. Vasset указывают на то, что интерпрофессиональное образование формирует навыки сотрудничества представителей различных профессий во время совместного обучения [7]. Коллектив авторов (L. Dahlgren, D. Gibbs, S. Greenwalt, L. Hahn, M. S. Dietrich) полагают, что интерпрофессиональное взаимодействие в команде студентов из разных профессиональных областей значительно углубляет понимание профессиональных ролей [8]. F. Vasset, S. Brynhildsen, B. Kvilhaugsvik считают, что подготовленные таким образом обучающиеся будут меньше подвержены стереотипам о других профессиях, смогут преодолевать профессиональные границы и легко общаться с представителями не только своей, но и других специальностей [9]. J. Naruta, K. Kitamura, H. Nishigori, развивая положения интерпрофессионального образования в контексте медицинской проблематики, показывают необходимость перехода от интерпрофессионального к транспрофессиональному обучению, которое разрушает барьеры между профессионалами и непрофессионалами, в частности, пациентами [10]. R. Goto и J. Naruta в свою очередь приходят к выводу, что взаимодействие в интерпрофессиональных группах не побуждает людей вы-

ходить за рамки своей профессии. Для преодоления существующих границ требуется транспрофессиональное сотрудничество, при котором преодолеваются трудности сотрудничества представителей разных профессиональных сообществ, позволяя обмениваться знаниями и навыками для решения сложных задач [11]. Как уточняют западные авторы (J. Field, T. Hervey, S. Walsh, J. Davis, L. T. Garcia, R. W. Valachovic), интерпрофессиональное образование определяется как взаимное обучение студентов, осваивающих профессиональную деятельность в сфере здравоохранения и социальной помощи, а транспрофессиональное образование является более обширным по содержанию феноменом, который, усиливая неиерархические межпрофессиональные взаимодействия, формирует учебную среду в трансдисциплинарном пространстве [12].

Определяя сущность транспрофессионализма, Э. Ф. Зеер отмечает, что данный феномен «... проявляется в полипрофессионализме, применении конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовности выходить за рамки сформировавшегося опыта» [4, с. 376].

Согласно интерпретации А. Г. Кислова, транспрофессиональное образование позволяет получить опыт разницы между профессиями, вовлекая обучающегося не только в смежные, но и в далекие отрасли специализации [13, с. 67]. Между тем, существует подход к разграничению «трансфессионализма», то есть готовности и способности специалиста осваивать близкие отрасли профессиональной деятельности, и «транспрофессионализма», который характеризует способность осваивать различные виды профессий, готовность к трансдисциплинарному синтезу знаний [14, с. 13].

Формирование специалистов транспрофессионального типа как кадров новой генерации в условиях экономики знаний призвано решить ряд актуальных задач. Как отмечает Г. Г. Силласте, подготовка обучающихся в рамках одного факультета сразу по нескольким образовательным программам, обеспечивает более эффективную, «эластичную» трудовую адаптивность студентов, повышает реадaptацию выпускников и молодых работников к неоднократной смене места профессиональной занятости при высокой подвижности рынка труда, расширяя их образовательную мобильность [15].

Применительно к российской системе высшего образования отечественные авторы рассматривают транспрофессиональные образовательные модели как для технических, так и для социально-гуманитарных направлений подготовки. Например, в работе Б. Н. Гузановой, А. А. Барановой и Т. А. Ловцевич представлена модель проектного обучения с опорой на многоуровневую транспрофессиональную подготовку обучающихся по программам технического профиля [16]. И. Б. Пржиленская показывает необходимость разработки транспрофессиональных моделей для социально-гуманитарных

образовательных программ, что может потребовать объединение усилий психологов, педагогов, менеджеров и различных специалистов-практиков [17].

П. В. Малиновский предлагает формирование специальных образовательных модулей прикладного характера с опорой на фундаментальную подготовку по базовой естественнонаучной или гуманитарной дисциплине в сочетании с техническим, дополнительным экономическим или юридическим образованием, философско-методологическим практикумом и другими отраслями специализированных знаний [18].

Э. Ф. Зеер разработал структурно-функциональную модель образовательной Платформы развития транспрофессионализма субъектов деятельности соционимических профессий, в которой профессионально-образовательная компонента формирует междисциплинарные, метапредметные и метапрофессиональные компетенции [19, с. 50].

В статье Е. А. Максимовой рассматривается подготовка командного дипломного проекта в образовательном холдинге, предполагающая формирование транспрофессиональных компетенций в ходе взаимодействия обучающихся со специалистами из различных социальных институтов [20].

Таким образом, анализ литературы по теме исследования показывает, что научный концепт транспрофессионализма продолжает развиваться, но в то же время общий посыл и содержание его основной идеи вполне определились в публикациях последних лет (см., например: Э. Ф. Зеер [4]; А. Г. Кислов [13]; Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [14]), что позволяет обсуждать данную тематику со студентами. Транспрофессиональное образование в этом плане рассматривается через спрос обучающихся на особый вид профессиональной подготовки, формирующей транспрофессионализм личности, что, в утверждении Э. Ф. Зеера, соответствует «готовности и способности к освоению и выполнению широкого спектра функций и видов социально-профессиональной деятельности» [19, с. 52] Имеются в виду не вопросы реализации образовательных программ и педагогических технологий, что, собственно, требует экспертной оценки, а спрос на получение определенных компетенций, в данном случае транспрофессиональных со стороны обучающихся, тем самым – спрос на формирование транспрофессионализма в образовательном процессе современного вуза. Однако здесь не следует исключать неоднозначность понимания транспрофессионализма в студенческой среде. Напротив, это определяет одну из задач социологического исследования – раскрыть содержательно повседневное понимание данного феномена.

Отдельного пояснения требуют концептуальные основания анализа востребованности транспрофессионального образования. Ключевой доминантой в аналитическом осмыслении востребованности той или иной профессиональной подготовки становится выбор потенциальных потребителей

образовательных услуг. Аккумулируя эвристические ресурсы экономической социологии для объяснения спроса на транспрофессиональное образование, обратим внимание на микроэкономические модели выбора профессионально-образовательных траекторий. Как утверждают J. Behrman, L. Kletzer, M. McPherson и M. O. Scharif, «в отличие от моделей агрегированного спроса и предложения, в рамках которых не признаются различия характеристик участников рынка труда – и, следовательно, различия в их реакции на изменение внешних условий, – микроэкономические модели выбора карьеры позволяют сделать акцент на разнообразии персональных данных участников рынка, их способностей и личных характеристик и обстоятельств и проверить гипотезы о значимости этих различий» [21, р. 111].

Мы полагаем, что востребованность транспрофессионального образования содержит в себе решение, связанное с выбором образовательных программ, позволяющих освоить транспрофессиональные компетенции. Чтобы не нарушать концептуальную композицию внесем ремарку. Имеется в виду не выбор уровня образования, что больше соответствует выбору образовательных траекторий, а выбор профессиональной подготовки. В таком случае актуально затронуть концепт профессионального выбора. В его основе, как полагает Л. А. Семенова, лежит разрешение противоречия между предпочтениями индивида и внешними социальными условиями, опосредующими ситуацию выбора будущей профессии [22]. При таких предпосылках главное внимание уделяется воздействию внутренних и внешних факторов, актуальных для выбора абитуриентов. Анализируя специфику их мотивационной структуры, следует учитывать комплекс разносторонних значимых переменных. Рассматривая экономику высшего образования, Gordon C. Winston делает акцент на «высоком уровне неопределенности и лояльности при принятии решения о приобретении услуг того или иного колледжа» [23, р. 7]. Аспектируя ограниченность принятия самостоятельного решения в выборе образовательной организации и направления обучения, В. И. Филоненко, О. С. Мосиенко и А. С. Маграновым отмечают роль родителей в этом случае, так как некоторым выпускникам школ «не хватает не только социального опыта, но и знания ситуации на рынке труда, объективной оценки их собственных способностей» [24, с. 294]. В свою очередь, С. Ю. Рощин и В. Н. Рудаков не исключают проблему самоотбора, когда на наиболее востребованные специальности поступают наиболее способные абитуриенты [25].

Впрочем, факторы, влияющие на востребованность определенного направления профессиональной подготовки, могут варьировать в разных условиях и ситуациях. Например, С. А. Солнцев полагает, что «... решение о целесообразности второго высшего образования принимается более осоз-

нанно, чем о первом высшем, поскольку его человек получает в более старшем возрасте, часто обладая опытом работы» [26, с. 211].

Проводя параллель, уточним, что в нашей статье решение о получении транспрофессионального образования будет отражать в проектируемой ситуации аргументированное мнение и самостоятельный выбор молодых людей, которые на текущий момент учатся в университете и уже ранее совершили выбор профессионально-образовательного трека. Они имеют, хотя и неполный, опыт получения первого высшего образования, поэтому факторы здесь нужно учитывать особые. Динамичные изменения в сфере труда и занятости остро проблематизируют в фокусе анализа образовательного спроса информирование обучающейся молодежи о предпочтениях работодателей и сложившейся ситуации на рынке труда. Вопросы получения информации являются центральными для теории сигналов М. Spence, согласно которой работодатель не может до начала работы оценить реальные трудовые способности работника и наличие высшего образования в этом случае становится сигналом о производительном потенциале кадров [27]. Важно то, что теория сигналов применима не только для исследования поведения работодателей. J. E. Rosenbaum, T. Kariya, R. Settersten, T. Maier с опорой на теорию сигналов рассматривают, каким образом молодые люди используют сигналы со стороны нанимателей при подготовке к трудовой карьере, чтобы оценить потенциальные выгоды от затраченных на учебу усилий: «Сигналы сообщают им, чего они могут добиться, усердно занимаясь в школе, какие курсы они должны пройти или им более полезно проводить время, работая после уроков или развлекаясь» [28, р. 170]. Исходя из этого можно предположить, что, актуализируя определенные сигналы с рынка труда, студенты ориентируются на получение необходимого образования, которое позволяет сформировать востребованные, согласно их представлениям, компетенции. Это может опосредовать и спрос на транспрофессиональное образование. Следует учитывать, что теория сигналов имеет ряд ограничений, так как оставляет за рамками внимания каналы передачи информации и доверия им, на что указывают J. E. Rosenbaum, T. Kariya, R. Settersten, T. Maier [28]. В нашем случае важно изучить, какие сигналы рынка труда актуальны для нынешней обучающейся молодежи, которые могут опосредовать востребованность транспрофессионального образования.

### **Методология, материалы и методы**

Исследовательская работа выстраивалась в рамках множественной стратегии с опорой на подход «восполнение пробелов», предложенный E. Bell и A. Vrugan, когда исследователь не может ограничиться исключительно

количественными или качественными методами и вынужден использовать метод из другой стратегии для полноценного анализа изучаемого явления [29, р. 660]. Применительно к нашему исследованию эмпирические материалы, полученные с помощью качественного метода, были дополнены результатами количественного опроса. Так как явление транспрофессионализма относительно новое и не совсем ясно, как эксплицируется и тематизируется в студенческом дискурсе возможная аргументация спроса на получение транспрофессионального образования, было принято решение использовать качественный подход к сбору данных. Но в выстраиваемой исследовательской линии возникли пробелы, так как требовалось прояснить отношение современных студентов к ранее осуществленному профессиональному выбору. Анализируя выбор вуза и карьеры, J. Behrman, L. Kletzer, M. McPherson и M. O. Scharigo замечают, что решения, принимаемые индивидом на различных этапах образовательных траекторий, отчасти зависят от предыдущих решений и ожидаемых альтернатив будущего [21]. Осмысление открывающихся возможностей транспрофессионального образования может подтолкнуть к переоценке в ретроспективной проекции профессионального выбора, а вместе с тем выявить разочарование, неудовлетворенность и, что особенно важно, ориентации на смену профессионального профиля. Тем самым изучение актуальных профессиональных ориентаций и потребностей в освоении дополнительных квалификаций, фиксирование их выраженности в количественных показателях важно для воссоздания в исследовательской оптике целостной картины, на фоне которой разворачивается дискурс о транспрофессиональном образовании. В этом же ключе решалась и другая задача. Чтобы небезосновательно артикулировать целевую группу для качественного исследования, необходимо было выяснить, в чем особенность позиции студентов на старших курсах обучения, мнение которых планировалось в дальнейшем проанализировать в рамках качественной стратегии. Действительно, можно ли утверждать, что к выпускному курсу определенные профессиональные ориентации усиливаются, а какие-то, напротив, ослабевают? Какие проблемы, связанные с переоценкой профессионального выбора, характерны для старшекурсников и какова их представленность в разных студенческих группах? Эти вопросы высвечивают «белые пятна» в исследовательском фокусе анализа, для устранения которых использовались количественные данные.

Хотя количественный этап сбора данных репрезентирует в обобщенном виде ориентации современных студентов в профессиональной сфере, он не позволяет решить задачи исследования, которые требуют раскрыть в субъективной интерпретации необходимость получения транспрофессионального образования. В таком ракурсе феномен транспрофессионального

образования рассматривается как социальный концепт. В социологическом контексте разграничение научного и социального концептов теоретически осмысливает В. А. Луков, раскрывая специфику последнего [30]. Важно то, что в основе социального концепта могут сочетаться противоречивые черты, ясные и четкие в одних аспектах, не всегда однозначно определяемые, либо гиперболизированные – в других. Тем и отличается социальный концепт от научного, тем же и привлекает внимание как особое социокультурное явление, что требует применения специальных методов его изучения. Высокий эвристический потенциал качественной методологии позволяет раскрыть смысловые единицы повествования об исследуемом явлении и выявить специфику его повседневного понимания. В этой методологической перспективе видится обоснованным применение метода социологического эссе, который позволит получить богатый эмпирический материал, отражающий рефлексию над насущными вопросами, содержательно раскрывающий представления и оценки, актуализируемые в студенческом дискурсе в ответ на вызовы сегодняшнего дня.

Итак, источником эмпирических данных выступили результаты социологического исследования, осуществленного в феврале-мае 2021 года в одном из московских вузов. В ходе исследования применялся анкетный опрос на первом этапе и социологическое эссе – на втором.

Распространение анкеты осуществлялось посредством электронной рассылки с приглашением к участию в онлайн-анкетировании с применением сервиса Google Form. Всего в исследовании приняло участие 1387 респондентов на основе целевой выборки, среди них 75 % девушек и 25 % юношей, обучающихся по программам бакалавриата (82,7 %) и магистратуры (17,3 %).

В результате анкетирования был сформирован массив первичных данных, обработка и анализ которого осуществлялись в программе SPSS Statistics. В частности, был проведен анализ одномерных распределений для выявления частоты встречаемости изучаемых признаков. Так как выборка была целевая неслучайная, массив полученных данных не имел нормального распределения, то групповые различия определялись с опорой на методы непараметрической статистики.

Вопросы, включенные в анкету, позволили отразить основные мотивы выбора специальности, удовлетворенность осуществленным профессиональным выбором, оценку востребованности специальности на рынке труда, а также потребность среди обучающихся в освоении дополнительных компетенций в непрофильных профессиональных областях.

В рамках качественной стратегии был осуществлен дискурс-анализ эссе, написанных студентами-социологами, обучающимися на 3 и 4 курсах

бакалавриата. Мы исходили из того, что тема транспрофессионального образования актуализируется в специфичном контексте для студентов старших курсов, поэтому сосредоточили на них основное внимание. Во-первых, здесь учитывался полученный за годы пребывания в университете образовательный опыт, что позволяет обсуждать с обучающимися доступные и понятные им на эмпирическом уровне вопросы высшего образования. Во-вторых, на последних курсах обучения обостряется проблема определения ближайших жизненных перспектив: для одних студентов – это поиск работы и дальнейшее трудоустройство, для других – продолжение образования в магистратуре. Возможны и другие жизненные сценарии, которые на текущий момент вырисовываются в проекции будущих ожиданий, но, стоит признать, осмысливаются они здесь и сейчас, в важный переходный период, когда принимается решение о ближайших профессиональных и образовательных траекториях. В таком ракурсе идея транспрофессионального образования может содержать особый посыл, вызывая соответствующие реакции старшекурсников. Кроме того, данные анкетного опроса показали обоснованность фокусировки исследовательского внимания на старшекурсниках.

Следует отметить, что для студентов-социологов тема транспрофессионализма приобретает особое звучание. Во-первых, это обусловлено сложностью трудоустройства по специальности, что сопряжено с необходимостью осваивать трудовые навыки в других профессиональных областях. Так, согласно данным Росстата, показывающим распределение выпускников 2016–2018 гг. в социально-гуманитарных отраслях профессиональной деятельности, чаще всего трудоустроивались не по специальности (52,9 %) обучающиеся по направлению социология и социальная работа<sup>1</sup>. Во-вторых, профессиональная деятельность социологов в цифровой экономике требует продвинутых цифровых компетенций, что может формировать потребность в углубленном освоении технических направлений за рамками своей специализации. Более того, исследовательские проекты могут сопровождаться вхождением в смежные или далекие области профессиональной деятельности в ходе взаимодействия с представителями различных профессий, и тем самым создавать запрос на соответствующие развитые компетенции.

Всего было проанализировано 57 эссе (92 % девушек, 8 % юношей). Предварительно студенты должны были ознакомиться с работами в области транспрофессионального образования, в частности, предлагались к чтению статьи Э. Ф. Зеера [4], А. Г. Кислова [13], Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк [14],

---

<sup>1</sup>Итоги выборочного обследования рабочей силы [Электрон. ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа: [https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/2EfrJGVJ/Rab\\_sila\\_2020.pdf](https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/2EfrJGVJ/Rab_sila_2020.pdf) (дата обращения: 14.04.2021).

Г. Г. Силласте [15], чтобы углубить их понимание феномена транспрофессионализма и существующих тенденций в сфере образования. В то же время ознакомление с научной литературой формирует посыл к теоретическому осмыслению и, по существу, полученные тексты приобретают специфику, где студенты могли выступить как эксперты в рамках гуманитарной экспертизы [31].

Качественный анализ текстов основывался на модели исторического дискурс-анализа Р. Водак, которая использовала трехмерный аналитический аппарат (три уровня анализа текста): лингвистическая реализация, стратегия аргументации и содержание [32]. Первый уровень предполагает разграничение текста, предложения и слова. Формы лингвистической реализации отражают особенности репрезентации дискурсов в рамках конкретных нарративов (характерные способы речевой артикуляции мысли, т. е. с помощью каких выражений, слов описывается та или иная ситуация, явление и т. д., какие аналогии, цитаты используются). Второй уровень (стратегий аргументации) предполагает анализ модели аргументации, техники реализации целей коммуникации. На третьем уровне анализируются темы, установки в отношении изучаемого явления, позитивное или негативное содержание и т. д. [32].

В тексте прорабатывалось два тематических блока: в первом из них артикулировалась востребованность транспрофессионального образования, а во втором – преимущества и потенциальные риски, возникающие в случае распространения транспрофессионалов на рынке труда.

## **Результаты исследования**

Рассматривая востребованность транспрофессионального образования, мы, как отмечалось выше, затрагиваем позицию респондентов, которые имеют опыт выбора профессии в прошлом и, что особенно важно, могут через его оценку продемонстрировать необходимость профессиональной переориентации. Проведенное анкетирование опосредованно позволило отразить представленность обозначенной проблематики в разных группах студентов, а качественное исследование показало потенциал транспрофессионального образования.

Итак, результаты анкетного опроса демонстрируют, что чуть более половины респондентов (52 %) в выборе направления профессиональной подготовки прежде всего исходили из личной заинтересованности. Менее значимую роль играют востребованность специальности на рынке труда (14 %), рекомендации близкого окружения (10 %) а также престижность выбранной специальности (9 %) (табл. 1).

Таблица 1

Мотивы выбора специальности, %

Table 1

Motives for choosing a speciality, %

Мотивы / Motives	%
Престижная специальность / Prestigious speciality	9
Мне интересна эта специальность / I am interested in this speciality	52
Эта специальность востребована на рынке труда / This speciality is in demand in the labour market	14
По данной специальности можно найти высокооплачиваемую работу / In this speciality, you can find a high-paying job	6
Рекомендовали родители, близкие, друзья / Recommended by parents, relatives, friends	10
Не поступил(а) на другие направления / I did not enter other specialities	7
Другое / Other	2

Особого внимания заслуживает удовлетворенность респондентов осуществленным профессиональным выбором. Если бы у опрошенных студентов была возможность вернуться в прошлое, то 62 % из них выбрали бы ту же специальность, 25 % поменяли бы область специализации, 13 % затруднились ответить. Таким образом, четверть опрошенных не исключают альтернативу, предполагающую смену профессиональной сферы, немалая доля и тех, кто не уверен в своём выборе профессии и затруднились однозначно ответить на данный вопрос. При этом на 3 и 4 курсах обучения ориентации на переход в другие профессиональные области выражены больше, чем в остальных группах студентов, о чем свидетельствуют данные табл. 2.

Таблица 2

Оценка альтернатив выбора специальности в случае возможности вернуться в прошлое, %

Table 2

Evaluation of alternatives to choosing a speciality if it is possible to return to the past, %

Выбор специальности / Choosing a speciality	Курс бакалавриата* / Year of bachelor's degree			
	1 курс / First year	2 курс / Second year	3 курс / Third year	4 курс / Fourth year
Выбрал(а) бы ту же специальность / I would have chosen the same speciality	63,6	64,0	48,7	44,2

Выбрал(а) бы другую специальность / I would have chosen another speciality	22,4	26,2	35,0	36,6
Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	14,0	9,8	16,3	19,2

\* $\chi^2 = 20,496$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,002$ .

Но каковы ожидания респондентов относительно дальнейших альтернатив? Как они оценивают востребованность своей специальности на российском рынке труда в ближайшем будущем (3 года)? Стоит отметить, что большинство опрошенных (87,5 %) ожидает, что их специальность будет востребована. Иную ситуацию видят 7,8 % респондентов, которые полагают, что их специальность не будет востребована. В то же время 4,7 % участников исследования не смогли однозначно ответить. Между тем, среди студентов младших и старших курсов бакалавриата проявились отличия в оценке будущих перспектив в сфере труда и занятости, что отражено в табл. 3.

Таблица 3

Оценка востребованности специальности на рынке труда  
в ближайшем будущем, %

Table 3

Assessment of the demand for the speciality in the labour market  
in the future, %

Востребованность специальности / Demand for a speciality	Курс бакалавриата* / Year of bachelor's degree			
	1 курс / First year	2 курс / Second year	3 курс / Third year	4 курс / Fourth year
Будет востребована / Will be in demand	48,1	42,5	46,3	36,5
Скорее да, чем нет / Rather yes than no	39,7	43,0	35,0	30,8
Скорее нет, чем да / Rather no than yes	5,3	8,4	8,1	21,2
Не будет востребована / Will not be in demand	1,8	2,8	3,3	7,7
Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	5,1	3,3	7,3	3,8

\* $\chi^2 = 34,046$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0,001$ .

Как видно, к старшим курсам неуверенность в будущих перспективах трудоустройства только возрастает. Здесь же возникает интерес к тому, ка-

кие компетенции, по мнению опрошенных, следует развивать, чтобы быть востребованным специалистом в современных условиях. Полученные данные косвенно фиксируют значимость транспрофессиональных компетенций. Так, большинство респондентов указывают на адаптивность (70 %), умение выходить за рамки своей профессии, осваивать смежные или далекие отрасли специализации (68 %), а также навыки непрерывного образования (64 %) (табл. 4).

Таблица 4

Наиболее востребованные компетенции современных специалистов, % (сумма превышает 100 %, так как можно было выбрать несколько вариантов ответа)

Table 4

The most popular competencies of modern specialists, % (the amount exceeds 100 %, since it was possible to choose several answer options)

Компетенции современных специалистов / Competencies of modern specialists	%
Способность постоянно учиться, обновлять знания / Ability to constantly learn and update knowledge	64
Адаптивность к ситуации неопределенности / Adaptability to a situation of uncertainty	70
Умение выходить за рамки своей профессии, осваивать смежные или далекие отрасли специализации / The ability to go beyond the scope of one's profession, to master related or distant branches of specialisation	68
Умение работать в команде / Skill to work in team	51
Продвинутые цифровые навыки (программирование, анализ данных и др.) / Advanced digital skills (programming, data analysis, etc.)	43
Креативность, решение нестандартных задач / Creativity, solving non-standard tasks	60
Другое / Other	1

Представленные результаты анкетирования отражают некоторые доминанты в профессиональных ориентациях опрошенных студентов и позволяют утверждать, что на старших курсах бакалавриата усиливаются негативные аспекты восприятия выбранной специальности и ситуации на рынке труда. Неоднозначность позиции в отношении профессионального выбора и сдвиги в профессиональных ориентациях, неуверенность в перспективах трудоустройства опосредованно свидетельствуют о трудностях обучающейся молодежи, которые обостряются по мере движения к выпуск-

ному курсу. Вместе с тем полученные результаты требуют уточнения в гендерном аспекте. Дело в том, что качественный этап исследования реализовывался в группах студентов, в основном состоящих из девушек. В этой связи возникает необходимость проверки гендерных особенностей в оценке профессионального выбора, что может послужить основанием для дальнейших выводов. Во-первых, проявилась гендерная специфика в мотивах профессионального выбора. В частности, юноши в большей мере, чем девушки, руководствовались личной заинтересованностью при выборе будущей специальности (58 % и 51 %). Девушки в свою очередь чаще, чем юноши, ориентировались на рекомендации родителей, близких и друзей (12 % и 6 %) ( $\chi^2=16,851$ ,  $df=5$ ,  $p=0,005$ ). Во-вторых, в группе студенток доля тех, кто выбрал бы другую специальность составляет 27,5 %, в то время как в группе юношей – 19,8 % ( $\chi^2= 8,367$ ,  $df = 2$ ,  $p=0,0015$ ). В-третьих, были обнаружены отличия в оценке востребованности своей специальности. Как оказалось, в этом вопросе юноши настроены более скептически и чаще чем девушки, отвечали, что их специальность не будет востребована (соответственно, 13,2 % и 6,8 %) ( $\chi^2= 22,901$ ,  $df = 4$ ,  $p= 0,000$ ).

Таким образом, существует значимость гендерных особенностей и в дальнейшем результаты качественного исследования следует рассматривать с учетом возможных ограничений, связанных с выборкой. В обозначенной рамке количественного среза данных рассмотрим, какой отклик получает идея транспрофессионального образования в дискурсе студенческой молодежи.

Итак, с целью получения аргументированных мнений, артикулируемых в студенческом дискурсе, был использован метод социологического эссе, в котором приняли участие студенты 3 и 4 курса бакалавриата. В ходе предварительной работы с полученным эмпирическим материалом был осуществлен анализ стилистических особенностей текстов и составлен словарь используемых в репрезентации личностных смыслов понятий. В то же время фиксировались различные способы аргументации и специфика конструктивного построения текстов.

Качественный анализ материалов эссе позволил условно выделить два способа написания текстов. В первом случае эссе представляли собой цельный текст, посвященный самоописанию, личному опыту и взгляду в свое будущее. В этой авторской позиции аргументация опиралась на образовательный опыт обучающегося и нередко использовались жизненные примеры, иллюстрирующие социальные представления. Другие способы рефлексии над предложенной темой отражают абстрагирование от личного опыта. Проблемы образования в этом контексте рассматривались на макроуровне с цитатами и ссылками на источники, подтверждающие обоснованность

авторских суждений. Хотя в большинстве работ выражена заинтересованность идеями транспрофессионального образования, в некоторых эссе содержалась определенная доля критики и опасений, а в одном из них даже негативная риторика, что показывает неоднозначную оценку.

#### *Образовательный спрос на транспрофессиональное образование*

Как показал анализ эмпирического материала, артикуляция потребности в транспрофессиональном образовании раскрывается в трех техниках аргументации: 1) в качестве отклика на субъективно определяемые требования работодателя; 2) в контексте осмысления происходящих в обществе цифровых трансформаций; 3) в аспекте личностно-профессионального роста.

В первом случае востребованность транспрофессионального образования во многом опосредована воспринимаемыми сигналами рынка труда. Студенты писали, что *«рынок труда нуждается в тех людях, которые видят картину полностью, в людях, лишенных узколобности и зашоренности мышления»* (Екатерина, 3 курс). Нередко аргументация ответа содержала ссылки на требования в актуальных вакансиях: *«Если открыть сайты для поиска работы и посмотреть, что же требуют работодатели, то сразу будет заметно, что все хотят видеть на собеседовании универсального специалиста»* (Надежда, 4 курс). Это подтверждается и цитатами из других эссе: *«работодатели на собеседованиях чаще спрашивают о том, какие у вас навыки и умения, нежели – кем вы являетесь по профессии»* (Валентина, 4 курс), *«есть множество вакансий, где наряду с требованием основных социологических компетенций прописываются требования, далеко выходящие за рамки «классической» подготовки специалиста-социолога»* (Евгения, 3 курс).

Воспринимаемые участниками исследования тенденции на современном рынке труда описывались в рамках размывания профессиональных границ, что придает особую значимость транспрофессиональному образованию. Как отмечала одна из студенток, *«сегодня любой специалист должен уметь справиться с поставленными перед ним задачами, будь то ведение переговоров, проведение лекций или же расчёт бюджета и анализ рынка своей производственной сферы»* (Ирина, 4 курс). Более того, в материалах эссе профессия определялась как «пережиток прошлого», который уходит в тень на фоне возрастающей значимости индивидуальных гибких характеристик: *«Понятие «профессия» уже изживает себя, и значение приобретает многогранный, широкопрофильный набор компетенций, что позволяет быть гибким специалистом, не ограничиваясь какой-то одной профессиональной сферой»* (Дарья, 3 курс).

Полученные тексты свидетельствуют, что в студенческом дискурсе присутствует метафора «сборки» компетентностного профиля, который ос-

мысливается как подвижная конструкция качественных личностно-профессиональных характеристик, позволяющая субъекту «подстраиваться» к актуальной трудовой ситуации. *«Это можно сравнить с чемоданчиком инструментов для определённой деятельности (и это уже не специальность). Вот у человека есть инструменты (навыки, знания), он понимает, в какой сфере он хочет работать и собирает чемоданчик под эту специальность и, если это необходимо, доукомплектовывает новыми инструментами (получает новые навыки, знания)»* (Анна, 3 курс). В то же время опыт трудовой деятельности показывает подвижность набора компетенций на локальном уровне, который можно «собирать» под запрос конкретной организации: *«Выйдя на рынок труда, я осознала, что ты никому не нужен не только без опыта, но и без набора определенных качеств, индивидуально подобранных каждой компанией. Я поняла, что необходимо быть гибкой, надо уметь подстраиваться под требования организаций, под коллектив, надо не бояться пробовать что-то новое»* (Марина, 4 курс).

Примечательно, что в восприятии студентов диплом теряет свою значимость на рынке труда для работодателя, и *«становится важен только в смысле его наличия, а не написанного внутри. Соответственно, не важно, чему ты обучался, важно, что ты умеешь, как ты справляешься с поставленными задачами»* (Юлия, 4 курс).

Другой тематический фокус отражает рефлексивность, в которой потребность в транспрофессиональном образовании раскрывалась в рамках осмысления глобальных общественных процессов. Например, одна из студенток писала: *«С большой долей вероятности можно ожидать усиление конвергенции естественных и гуманитарных наук. Это закономерно, поскольку все процессы, происходящие в обществе взаимосвязаны. Мы видим тенденцию к массовому производству и внедрению новых технологий, но нужно уметь управлять ими, нужно изучать общество, существующее в новых реалиях. Именно поэтому так важна идея транспрофессионального образования»* (Анастасия, 4 курс).

Осмысленная транспрофессионализм как глобальную тенденцию современного мира, студенты в то же время признают, что *«это уже скорее не прихоть работодателя, а мировой устоя конкурентной среды. Хочешь быть востребованным и успешным в своей работе – учись, познавай и проявляй все свои знания и навыки»* (Полина, 3 курс).

Как было указано ранее, к отдельной группе можно отнести студентов, которые испытывают потребность в транспрофессиональном образовании в целях саморазвития. В этом плане выход за рамки одной профессиональной среды не только обогащает образовательный опыт, но и может заин-

тересовать в дальнейшем развитии в других областях профессиональной деятельности. Студенты отмечали, что, изучая что-то отдаленное от своей специализации, *«ты пробуешь себя в чем-то кардинально новом, понимаешь, насколько это «твое» или «не твое» (Никита, 3 курс).*

Закономерно возникает интерес к тому, какие профессиональные области за рамками своей специализации привлекают больше всего студентов-социологов, принявших участие в исследовании? Итак, в описаниях студентов преимущественно выражена потребность в опыте освоения смежных отраслей специализации: психология, маркетинг, PR. Стремление освоить далекие профессиональные отрасли проявлялось гораздо реже.

Следующие отрывки ярко иллюстрируют возможности транспрофессионального взаимодействия в представлении студентов-социологов:

*– «Как социологу, мне было бы интересно рассмотреть не только различные сферы гуманитарных наук, но и немного окунуться в технические направления для расширения мировоззрения. Например, очень интересно было бы освоить психологию и техносферную безопасность, тем самым получить возможность рассматривать чрезвычайные ситуации с технической, психологической и социологической точки зрения» (Елена, 4 курс).*

*– «Я бы рассмотрела геоинженерию. Некоторые страны уже заняты разработкой инфраструктурных мегапроектов. Эти проекты подразумевают невероятное множество специалистов, интернациональное участие в их исполнении, а результаты отразятся на жизни всего мирового сообщества» (Софья, 4 курс).*

На фоне довольно положительных оценок транспрофессионального образования выделяются несколько случаев, когда были выражены ориентиры на углубленное изучение конкретной отрасли специализации без размывания профессиональных границ. Например, по словам одной из студенток, *«высшее образование – показатель nepотребительского отношения к знаниям и их источникам, изучать нужно что-то одно и основательно. Если необходимо быть профессионалом, то не получится уметь «все и сразу», надо сосредоточиться на чём-то одном» (Диана, 3 курс).*

В отдельных случаях выделялись сложности выстраивания образовательных траекторий: *«с точки зрения студента - будет сложно найти именно своё направление из такого многообразия, или на них не будет мест и выбор будет ограниченным. А сложность выбора - это один из самых болезненных вопросов» (Светлана, 4 курс).* Здесь важна идея о специальном курировании индивидуальных образовательных траекторий, что представляет актуальную педагогическую проблематику и требует опроса экспертов.

### *Преимущества и риски транспрофессионализма*

С опорой на тексты студенческих эссе были выделены позитивные и негативные стороны восприятия феномена транспрофессионализма в контексте осмысления преимуществ, которые возникают у транспрофессионалов, и рисков, связанных с распространением работников транспрофессионального типа. В определенной мере здесь затрагивается футурологический дискурс, который может отражать нечёткие повседневные представления о профессиональной динамике. Тем не менее такие попытки определения будущих перспектив транспрофессионалов представляют познавательную ценность для изучения актуализируемых на данный момент ожиданий и опасений студентов, что в свою очередь может опосредовать их образовательное поведение.

Как показал анализ эссе, словарь позитивной риторики транспрофессионализма изобилует такими терминами, как «адаптивность», «мобильность», «востребованность», «конкурентоспособность». При этом можно обозначить две ведущие стратегии аргументации позитивных эффектов транспрофессионализма, которые раскрывают преимущества транспрофессионалов на рынке труда: 1) в контексте «человеко-ориентированной» концептуализации; 2) в метафоре экономических выгод.

Если рассматривать «человеко-ориентированную» концептуализацию транспрофессионализма, то здесь на первый план выходят такие понятия, как «компетенции», «образование», «знания», «самосовершенствование». В эссе таких студентов подчёркивается, что *«единожды обученный таким образом человек, никогда не потеряет понимание ценности образования и сможет заниматься самообразованием. Тогда такой процесс, как образование длиною в жизнь перестанет восприниматься как насильственный, ведь накопление знаний будет происходить непосредственно в процессе жизни и работы как что-то естественное и приятное»* (Милада, 3 курс).

В данной риторике транспрофессионализма на первый план выходит обширный портфель компетенций такого рода специалистов, более того, постоянно расширяющийся круг компетенций. По словам одной студентки, важно *«умение «жонглировать» своими знаниями и навыками, не теряя при этом контроля, темпа и хватки»* (Анастасия, 3 курс).

В большинстве текстов именно «флексibilität» и «адаптивность» маркируют в позитивном ключе личностные черты транспрофессионала, которые дают ему особые преимущества на рынке труда: *«Транспрофессионалы смогут быстрее остальных адаптироваться к новым условиям социальной реальности. Их навыки, умения, знания в смежных областях или абсолютно противоположных помогут им подстроиться, выкрутиться, приобщиться к новому»* (Полина, 4 курс). Согласно определению авторов

эссе, транспрофессионал – это новатор, «двигатель прогресса. Именно развитие таких качеств в человеке поможет раскрыть и развить транспрофессиональное образование» (Александра, 4 курс).

Подчеркивая личностно-профессиональные характеристики, одна из студенток использовала следующее сравнение для определения многофункциональности транспрофессионала: «Многофункциональность состоит не в том, что специалист работает как швейцарский нож, выполняя всего мало и понемногу. Профессионал делает свою работу отлично в определенной сфере, а транспрофессионал качественно ее выполняет и в другой сфере тоже» (Елизавета, 4 курс). В этом плане качественные характеристики трудовых практик оцениваются как особое преимущество транспрофессионала, которые «за счёт знаний из разных профессиональных направлений смогут лучше понимать свою деятельность, взглянув на неё с разных сторон» (Владислав, 4 курс).

Размышления о позитивной стороне транспрофессионализма в некоторых эссе развивались в смысловом поле психологии: «Психологически человек, получающий знания в гетерогенных областях науки, будет готов к новой работе, в меньшей степени будет подвержен депрессии из-за неудачного «поиска себя» в новом мире» (Станислава, 4 курс).

Среди студентов оказались те, которые, рассуждая о преимуществах транспрофессионала на рынке труда, выделяли выгоды, получаемые субъектами социально-трудовых отношений и институтом образования. Тем самым была артикулирована метафора экономических выгод, которые стремятся получить работодатель, работник, вуз, студент. Нередко в этих конструкциях была осуществлена попытка выстроить линии взаимодействия между институтом образования и рынком труда. В частности, если речь идет о системе образования, то «для вуза транспрофессиональное образование – это возможность регулирования потоков и направлений с помощью распределения бюджетных мест и стоимости программ. Для студентов - получение на выходе из вуза прикладного образования, которое даёт ему возможность работать в различных областях» (Анна, 3 курс).

Для работодателей подчеркивались новые возможности реализации непрерывного бизнес-процесса. «Компании выгодно, чтобы отдельным участком структуры управляло не множество специалистов, а один профессионал. Самостоятельно разработанный план ведения бизнеса имеет максимум шансов на успех, ведь при его составлении, автор учитывает собственные возможности. Другим преимуществом будет сокращение штата узкоспециализированных сотрудников и, как результат, сокращение расходов организации на персонал (зарплату, обустройство рабочего места и т.д.)» (Ирина, 4 курс).

Какие выгоды у самого транспрофессионала как работника? Как нередко отмечали студенты, «это востребованность на рынке труда» и «большое финансовое вознаграждение». Причем, с точки зрения участников исследования высокий уровень конкуренции на рынке труда стимулирует работников повышать свою компетентность. *«Таким образом, в целом растет уровень профессионализма на рынке труда, а вместе с ним и экономика страны» (Дарья, 4 курс).*

Выше обозначенные стратегии, «человеко-ориентированная» и экономическая, разграничены условно в аналитических целях. Некоторые смысловые аспекты понимания транспрофессионализма в полученных текстах пересекались и смешивалась. В выводах одной из участниц исследования транспрофессионалы представляют *«качественный и постоянно растущий человеческий капитал, который в дальнейшем принесет прибыль своему обладателю; развитую профессиональную мобильность; отсутствие страха сменить работу; постоянное развитие: получение образования не ради «корочки», а ради знаний» (Александра, 4 курс).*

Однако очевидные на первый взгляд преимущества, которые появляются у транспрофессионалов, в то же время не лишают идею транспрофессионализма негативных коннотаций. В дискурсе студентов-социологов данные коннотации артикулированы в предполагаемых рисках, которые, по существу, носят характер футуристических соображений. Критическая риторика участников исследования была выражена в следующих словах и словосочетаниях: «поверхностность», «избыток», «эмоциональное выгорание», «потеря узкоспециализированного труда», «сложность выбора».

Конфронтационная аргументация, поляризующая дискурс транспрофессионализма в контексте осмысления положительных и негативных сторон, позволяет зафиксировать следующие тематические фокусы негативной риторики: негативные последствия для самого работника, барьеры и сложности для самореализации транспрофессионалов в существующих условиях.

Как оказалось, одной из наиболее актуальных проблем, по мнению студентов, является *«поверхностность знаний из разных сфер, то есть широта большая, а глубины профессионализма нет» (Виктория, 3 курс).* В аналогичном русле рассуждает одна из студенток: *«При переходе на транспрофессиональный рынок труда мы теряем узкоспециализированный труд, а он всегда более качественный. Действительно, обширный круг сфер в образовании даёт много преимуществ, но мы теряем возможность быть углубленным специалистом, нереально во всех сферах разбираться настолько хорошо» (Дарья, 3 курс).* Кроме того, утверждалось, что *«современный рынок труда ориентирован на то, что человек должен быть адаптивным, поэтому мы теряем поверхностность знаний, скорее, поощряется» (Никита, 3 курс).*

К потере ценности феномена транспрофессионализма может привести его массовизация: *«Если явление транспрофессиональности станет массовым, то неизбежно выхолащивание понимания транспрофессионализма как чего-то качественного и глубокого, и, следовательно, один человек действительно будет выполнять различные функции, но вопрос в том, насколько качественно он будет это делать»* (Илья, 3 курс).

Особую проблему представляет эмоциональное выгорание, так как постоянное и многопрофильное обучение может оказать негативное влияние на психологическое состояние. *«Эта гонка может сломать и отбросить человека на обочину жизни»* (Полина, 4 курс).

Довольно часто студенты писали, что работодателю будет невыгодно нанимать транспрофессионального сотрудника, *«ведь он может покинуть компанию, и работодатель останется без множества «рук» одновременно. Поэтому будущие работодатели могут делать выбор в пользу узкопрофильных сотрудников, нежели транспрофессионалов»* (Хава, 3 курс). Сложность представляет и то, что *«такие специалисты могут принести огромный вклад в развитие только на среднем уровне. Когда, к примеру, компания выйдет на высокий уровень, ей потребуются лучшие профессионалы в каждой из сфер, а транспрофессионал уйдет на второй план»* (Наида, 3 курс).

По словам одной из студенток: *«универсальные работники плохо вписываются в компании с традиционной корпоративной культурой — им просто нет там места в строгой сложившейся иерархии. Транспрофессионал способен нарушить структуру работы компании, что приведёт к непредсказуемым результатам»* (Евгения, 3 курс).

Еще одной сложностью в будущем может быть конкуренция между самими транспрофессионалами из-за перенасыщения трудового рынка такого рода специалистами.

## **Обсуждение результатов**

Представленные в настоящей работе результаты и выводы позволяют в определенных аспектах заполнить лакуны социологического анализа проблематики развития транспрофессионального образования и в некоторых направлениях расширить научные заделы тематически близких исследовательских разработок.

Полученные в ходе авторского исследования данные фиксируют увеличивающуюся к выпускному курсу долю обучающихся, испытывающих неудовлетворенность осуществленным профессиональным выбором и неуверенность в востребованности специальности на рынке труда. Хотя

используемый в работе информационный массив основывается на нерепрезентативной выборке, что не позволяет оценивать и охарактеризовать параметры генеральной совокупности, можно отметить схожие тенденции, выявляемые на основе более обширных баз данных. В частности, В. И. Филоненко, О. С. Мосиенко и А. С. Магранов в рамках мониторингового межрегионального социологического исследования, осуществленного в 2016 г., обнаружили, что чуть более четверти опрошенных респондентов выбрали бы другую специальность, при этом, как пишут авторы, «больше всего таких ответов дали студенты социально-гуманитарного направления (26,6 %)» [24, с. 290]. В этой связи отметим схожие черты в полученном нами количественном срезе данных, где четверть опрошенных не против сменить специальность. Это привлекает внимание к возможным причинам таких ответов. По мнению И. А. Коха и В. А. Орлова отсутствие намерения продолжать обучение по выбранному направлению профессиональной подготовки объясняется разочарованием в избранной специальности, появлением заинтересованности в другой профессии, финансовыми затруднениями и сложностями в обучении [33, с. 158].

Дополняет полученную картину тот факт, что на старших курсах бакалавриата проявляется проблема профессиональной невостребованности. Как пишет Г. Г. Силласте: «социальный риск профессиональной невостребованности молодого специалиста на рынке труда и профессий усиливает потребность студента в гибкой интерактивной стратегии специализации, в формировании транспрофессионального типа специалиста... Студенты уже в процессе обучения начинают осознавать уязвимость своей профессии» [15, с. 177]. Следует отметить, что в характерном аспекте раскрываются результаты проведенного нами качественного исследования. Тексты студенческих эссе отражают восприятие рынка труда в контексте динамичных, сложно предсказуемых изменений, где понятие профессии размывается, более того, «уже изживает себя» и для работодателя важны определенные сигналы о соискателе, релевантные вызовам сегодняшнего дня – в первую очередь это гибкость, адаптивность, способность охватывать широкий спектр задач. Тем самым транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе начинает выполнять компенсаторную функцию, сигнализируя на рынке труда о том, что человек обладает обширным и подвижным набором компетенций. Анализ высказываний студентов показал, что в их смысловых репрезентациях сигнал диплома узкопрофильного специалиста ослабевает, и в дискурсе воспроизводятся понятия «универсальный специалист», «многогранный, широкопрофильный набор компетенций». Можно сказать, транспрофессиональное образование с этой точки зрения позволяет подать более сильный сигнал, чем диплом, о том, что потенциальный сотрудник

многофункционален, открыт новому, адаптивен. Такие аспекты понимания современной реальности, обозначенные в дискурсе студентов, небезосновательно привлекают особое внимание. Зеркально им отражают картину завтрашнего дня осмысленные в теоретической плоскости тенденции развития цифрового образования, когда документ, фиксирующий подготовку определенного профиля отходит на второй план, а первостепенное значение приобретает профессионально-образовательное портфолио, представляющее собой набор освоенных образовательных программ и сформированных на их основе компетенций<sup>1</sup>.

Стоит согласиться, что рынок труда может восприниматься обучающейся молодежью достаточно условно. В этом заключается особенность изученных в ходе исследования субъективных представлений и оценок, которые могут меняться со временем и приобретать новую наполненность при получении первого трудового опыта. Тем не менее спрос на формирование конкретных компетенций определяет выбор индивидуальных образовательных траекторий уже сейчас, что и было зафиксировано в рамках анализа студенческих эссе. Так, чаще всего участники исследования выражали потребность в освоении преимущественно смежных профессиональных областей, что позволяет отразить еще одну актуальную тенденцию для студентов гуманитарного профиля подготовки. А. В. Меренков, Д. Г. Сандлер, В. С. Шаврин, ссылаясь на данные анкетирования студентов, осуществленного в 2018 г., отмечают, что количество выпускников гуманитарных факультетов, ориентированных на трудоустройство по смежной специальности, составило 36,4 % и при этом данный показатель увеличился на 17 % по сравнению с 2016 г. [34, с. 129].

С опорой на полученные данные были сделаны и другие концептуальные обобщения, которые расширяют понимание факторов, влияющих на востребованность транспрофессионального образования. Как и предполагалось изначально, особую роль играют ориентации на рынок труда. Примечательно и то, что одним из ведущих факторов, влияющих на востребованность транспрофессионального образования, также является личностно-профессиональное развитие. В этом случае стремление освоить транспрофессиональные компетенции объяснялось желанием расширить радиус специализированных знаний и навыков, получить опыт вхождения в другие профессиональные отрасли, чтобы в будущем лучше справляться со своей работой, «взглянув на нее с разных сторон». Выраженность таких

---

<sup>1</sup> Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, А. М. Кондаков; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. с. 28

коннотаций обогащает студенческий дискурс образом транспрофессионала, который обладает особыми преимуществами на трудовом рынке.

Представленный в настоящей статье социологический анализ востребованности транспрофессионального образования имеет ограничения в связи с объектом исследования. Остается актуальным вопросом о гендерной специфике, что требует проведения дополнительных замеров для проверки на эмпирическом уровне возможных отличий в позиции юношей и девушек. Полученные эмпирические материалы позволяют обозначить и другие перспективы дальнейших научно-исследовательских разработок. Так, за рамками внимания остались преподаватели. Важно проанализировать мнение как обучающихся (причем, разных направлений подготовки: социально-гуманитарных, технических, медицинских и др.), так и преподавателей, чтобы показать типичное и специфическое в восприятии новых образовательных моделей различными субъектами учебно-педагогического взаимодействия. Возможно, обозначенное направление анализа актуализирует в обновленной исследовательской повестке противоречия в видении необходимых траекторий развития профессионального образования различными его участниками.

Новое понимание профессии, фиксируемое среди респондентов, в свою очередь подталкивает к необходимости изучения профессиональной адаптации. В контексте полученных данных становится очевидным, что меняется образ профессионала, однако не совсем ясно – профессиональная идентичность размывается, либо здесь проявляются процессы профессиональной адаптации, которые предполагают сохранение ядра профессиональной идентичности, но с опорой на дополнительные квалификации расширение поля профессиональной самореализации.

Наше исследование также выявило, что, по мнению некоторых студентов, транспрофессиональное образование может быть более сильным сигналом для работодателя, чем диплом. В таком случае следует понять, как на самом деле работодатели воспринимают феномен транспрофессионализма в меняющихся условиях на рынке труда и оценивают актуальность диплома. Видится перспективным аккумулярование исследовательских ресурсов для опроса современных работодателей и работников, которые могут проблематизировать тематику транспрофессионализма в новой плоскости понимания.

## **Заключение**

Концептуальное осмысление феномена транспрофессионального образования в социологическом контексте и его анализ на эмпирическом уровне позволили ответить на поставленные исследовательские вопросы. Исследование востребованности транспрофессионального образования с опорой на

модели экономической социологии выявило смысл и необходимость учитывать ряд особенностей выбора профессионально-образовательных программ современными студентами, когда рассматриваются вопросы об изменении характера подготовки будущих специалистов. Переоценка профессионального выбора для нынешних студентов представляет насущный вопрос, так как пересматривается отправная точка будущего профессионального пути в условиях развития цифровой экономики и спрос на транспрофессиональную подготовку отражает восприятие ее жестких требований в ситуации неопределенности. Эмпирический анализ анкетных данных показывал неоднозначность оценок своей специальности в ближайшем будущем. Так, позиция в отношении ранее осуществленного выбора будущей профессии меняется от курса к курсу. К выпускному курсу у части опрошенных усиливается потребность в профессиональной переориентации, вместе с тем растет и неуверенность в перспективах дальнейшего трудоустройства. На этом фоне привлекает внимание выраженная потребность в развитии умений и навыков выходить за границы узкоспециализированных видов деятельности, о чем свидетельствуют данные анкетного опроса. Вероятно, в фиксируемых ответах прослеживаются сложности профессионального становления в современной реальности и раскрытие субъективных смыслов в рамках качественного исследования прояснило некоторые основания востребованности транспрофессионального образования.

Прежде всего стоит подчеркнуть, что идея транспрофессионального образования вызвала довольно положительный отклик в дискурсе студенческой молодежи. Большинство участников исследования описывали феномен транспрофессионализма в позитивной риторике и транспрофессиональное направление в образовании рассматривали как интересное и многообещающее.

Востребованность транспрофессионального образования чаще всего артикулировалась в качестве отклика на субъективно воспринимаемые требования работодателей, в контексте осмысления цифровых трансформаций, а также в аспекте личностно-профессионального развития. Примечательно то, что в техниках аргументации большинства участников исследования отражались ориентиры на подвижность и многомерность профессиональных компетенций в нестабильной и меняющейся профессионально-трудовой сфере. Для многих участников исследования само понятие профессии теряет значимость чего-то однолинейного, приобретая характеристики «сборки» компетенций, формируемых в профиле специалиста в ответ на сигналы рынка труда. При этом фиксируется некая толерантность к неустойчивой ситуации на трудовом рынке, а многомерность профессионала воспринимается как адекватная современным реалиям характеристика успешного специалиста, который «не боится изменений», «готов к освоению чего-то нового».

Изучение востребованности транспрофессионального образования позволило затронуть предпочтения обучающихся в возможных сочетаниях профессиональных областей, фиксируя потенциал разработки образовательных моделей, соединяющих близкие или далекие виды деятельности из различных профессий. Было выявлено, что в образовательном спросе в основном выражена потребность в опыте освоения смежных и гораздо реже далеких отраслей профессиональной деятельности, что можно учитывать при разработке индивидуальных траекторий обучения.

Будущее транспрофессионализма и связанные с этим ожидания и опасения участники исследования определяли в контексте осмысления преимуществ и возможных негативных последствий распространения специалистов транспрофессионального типа. С одной стороны, в студенческом дискурсе определялись преимущества транспрофессионализма в «человеко-ориентированной» и экономической концептуализациях. С другой, отмечались возможные риски, связанные с поверхностностью профессиональной подготовки и потерей ценности транспрофессионализма в результате массовизации данного феномена.

Заключения, сделанные на основе эмпирических данных, расширяют изначальные предположения, отраженные в гипотезе, в которой в первую очередь подчеркивалась значимость сигналов с рынка труда, воспринимаемых обучающимися от работодателей. Можно добавить, что в студенческом дискурсе артикулируется востребованность транспрофессионального образования как дополнительного сигнала для работодателя о наличии гибкого набора компетенций на фоне ослабления актуальности диплома.

Представленные результаты работы приобретают не только теоретический, но и прикладной аспект осмысления. В усложняющихся условиях реализации образовательных программ в системе высшего образования и повышенной конкуренции на образовательном рынке важно получение обратной связи от обучающихся как непосредственных участников учебно-педагогического процесса. Информация об удовлетворенности, заинтересованности, требованиях, ожиданиях и пожеланиях студентов может послужить базой для принятия внутриуниверситетских управленческих решений, а также для педагогической практики в рамках разработки новых образовательных платформ. Своевременный анализ образовательного спроса обучающихся позволит понять профессиональные ориентации нынешних студентов, а вместе с тем и важные тенденции, которые в будущем могут охватить рынок образовательных услуг.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Kergroach S. Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market // Foresight and STI Governance. 2017. Vol. 11, № 4. P. 6–8. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.4.6.8
2. Seidl da Fonseca R. The Future of Employment: Evaluating the Impact of STI Foresight Exercises // Foresight and STI Governance. 2017. Vol. 11, № 4. P. 9–22. DOI: 10.17323/1995-459X.2016.4.9.22.
3. Krause I. Coworking Space: A Window to the Future of Work? // Foresight and STI Governance. 2019. Vol. 13, № 2. P. 52–60. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.52.60
4. Зеер Э. Ф. Транспрофессионализм как предиктор адаптации к профессиональному будущему личности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, 24–25 апреля 2018, г. Екатеринбург. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 375–378.
5. Кудрин А. А. Свободные искусства и науки в системе российского университетского образования // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 62–71
6. Мусабилов И. А., Сироткин А. В. Специализация «Анализ данных». Виртуальное образовательное окружение с поддержкой средств образовательной аналитики // Компьютерные инструменты в образовании. 2016. № 4. С. 32–42.
7. Almås S. H., Vasset F. Health and social care students pursuing different studies, and their written assignments from workshop and online interprofessional education // Nordic Journal of Nursing Research. 2015. DOI: 10.1177/0107408315606348
8. Dahlgren L., Gibbs D., Greenwalt S., Hahn L. and Dietrich M. S. Getting it Right from the Start: An Interprofessional Orientation Experience for Graduate Health Sciences Students, Evaluating Attitudes toward Role // Open Access Library Journal. 2018. № 5. Article number e4460. DOI: 10.4236/oalib.1104460
9. Vasset F., Brynhildsen S., Kvilhaugvik B. Interprofessional Learning through a Digital Platform // Journal of Research in Interprofessional Practice and Education. 2019. Vol. 9, № 1. DOI: 10.22230/jripe.2019 v9n1a282
10. Haruta J., Kitamura K., Nishigori H. How do healthcare professionals and lay people learn interactively? A case of transprofessional education // TAPS. 2017. Vol. 2, № 3. DOI: 10.29060/TAPS.2017-2-3/OA1033
11. Goto R., Haruta J. The process of transprofessional collaboration: how caregivers integrated the perspectives of rehabilitation through working with a physical therapist // Family Medicine and Community Health. 2020. № 8 (4). Article number e000378. DOI: 10.1136/fmch-2020-000378
12. Hervey T., Walsh S., Davis J., Garcia L. T., Valachovic R. W. ADEA-ADEE shaping the future of dental education III: From interprofessional education to transprofessional learning: Reflections from dentistry, applied linguistics, and law // Journal of Dental Education. 2020. № 84 (1). P. 105–110. DOI: 10.1002/jdd.12023
13. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74
14. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28

15. Силласте Г. Г. Транспрофессиональный тип специалиста: формирование в обществе риска и модернизации высшего образования // Наука. Культура. Общество. 2016. № 2. С. 162–186.

16. Гузанов Б. Н., Баранова А. А., Ловцевич Т. А. Проектное обучение при транспрофессиональной подготовке в техническом вузе // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 44–52.

17. Пржиленская И. Б. Роль социально-гуманитарных знаний в подготовке транспрофессионалов в сфере культуры и образования [Электрон. ресурс] // Современное образование: векторы развития: Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога: материалы V международной конференции, 27 апреля – 25 мая 2020, г. Москва. Москва: МПГУ, 2020. С. 400–406. DOI: 10.37492/ETNO.2020.94.83.049

18. Малиновский П. В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом [Электрон. ресурс] // ШКП. 2004. Режим доступа: <http://shkr.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1> (дата обращения: 14.01.2021)

19. Зеер Э. Ф. Методология развития транспрофессионализма субъектов социомических профессий // Образовательные технологии. 2018. № 3. С. 46–60.

20. Максимова Е. А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 28–33.

21. Берман Д., Клетцер Л., МакФирсон М., Шапиро М. О. Выбор вуза, карьера, формирование заработной платы: микроэкономический подход // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 108–121.

22. Семенова А. А. Особенности профессионально-трудового самоопределения молодежи // Вестник Института социологии. 2011. № 2. С. 87–105.

23. Винстон Г. Субсидии, рыночная власть и образовательная среда: особенности экономики высшего образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 81–117.

24. Филоненко В. И., Мосиенко О. С., Магранов А. С. Представления студенческой молодежи о профессиональном выборе. По материалам межрегиональных социологических исследований 2006–2016 гг. // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 283–301. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-283-301

25. Рощин С. Ю., Рудаков В. Н. Измеряют ли стартовые заработные платы выпускников качество образования? Обзор российских и зарубежных исследований // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 137–181.

26. Солнцев С. А. Востребованность второго высшего образования: эмпирические оценки для руководителей компаний в России // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 208–229.

27. Spence M. Job Market Signaling // The Quarterly Journal of Economics. 1973. Vol. 87. № 3. P. 355–374.

28. Розенбаум Д., Сеттерстен Р., Такехико К. Переход от обучения к работе в рамках теорий рынка и теории сетей: их применение к индустриализованным обществам (пер. с англ. Д. Эршлера) // Вопросы образования. 2010. № 3. 153–195.

29. Браймен А., Белл Э. Методы социальных исследований. Группы, организации и бизнес. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. 776 с.

30. Луков Вал. А. Тезаурусная социология : в 4 т. Т. 1. Москва: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2018. 608 с.

31. Луков Вал. А., Луков С. В. Российские студенты как эксперты образовательной политики: результаты эмпирического исследования [Электрон. ресурс] // Информа-

ционный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение. 2012. № 5. Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/5/Lukovs\\_Students-Experts-Education/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/5/Lukovs_Students-Experts-Education/) (дата обращения: 14.01.2021).

32. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2017. 356 с.

33. Кох И. А., Орлов В. А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 143–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-143-170

34. Меренков А. В., Сандлер Д. Г., Шаврин В. С. Особенности изменений ориентаций выпускников бакалавриата на трудоустройство // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 116–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-116-142

## References

1. Kergroach S. Industry 4.0: New challenges and opportunities for the labour market. *Foresight and STI Governance*. 2017; 4 (11): 6–8. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.4.6.8

2. Seidl da Fonseca R. The future of employment: Evaluating the impact of STI foresight exercises. *Foresight and STI Governance*. 2017; 4 (11): 9–22. DOI: 10.17323/1995-459X.2016.4.9.22.

3. Krause I. Coworking space: A window to the future of work? *Foresight and STI Governance*. 2019; 2 (13): 52–60. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.52.60

4. Zeer E. F. Transprofessionalism as predictor of adaptation to the professional future of the personality. In: *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: Materialy 23-y Mezhdunarodnoy nauchnoprakticheskoy konferentsii, 24–25 aprelja 2018, g. Ekaterinburg = Innovations in Professional and Professional-Pedagogical Education. Materials of the 23<sup>rd</sup> International Scientific and Practical Conference*; 2018 Apr 24–25; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2018. p. 375–378. (In Russ.)

5. Kudrin A. L. Liberal arts and sciences in the Russian university education system. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015; 4: 62–71. (In Russ.)

6. Musabirov I. L., Sirotkin A. V. Minor in data science. Virtual learning environment with learning analytics support. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii = Computer Tools in Education*. 2016; 4: 32–42. (In Russ.)

7. Almås S. H., Vasset F. Health and social care students pursuing different studies, and their written assignments from workshop and online interprofessional education. *Nordic Journal of Nursing Research*. 2015. DOI: 10.1177/0107408315606348

8. Dahlgren L., Gibbs D., Greenwalt S., Hahn L., Dietrich M. S. Getting it right from the start: An interprofessional orientation experience for graduate health sciences students, evaluating attitudes toward role. *Open Access Library Journal*. 2018; 5: e4460. DOI: 10.4236/oalib.1104460

9. Vasset F., Brynhildsen S., Kvilhaugsvik B. Interprofessional learning through a digital platform. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education*. 2019; 9 (1). DOI: 10.22230/jripe.2019 v9n1a282

10. Haruta J., Kitamura K., Nishigori H. How do healthcare professionals and lay people learn interactively? A case of transprofessional education. *TAPS*. 2017; 3 (2). DOI: 10.29060/TAPS.2017-2-3/OA1033

11. Goto R., Haruta J. The process of transprofessional collaboration: How caregivers integrated the perspectives of rehabilitation through working with a physical therapist. *Family Medicine and Community Health*. 2020; 8 (4): e000378. DOI: 10.1136/ fmch-2020-000378
12. Field J., Hervey T., Walsh S., Davis J., Garcia L. T., Valachovic R. W. ADEA-ADEE shaping the future of dental education III: From interprofessional education to transprofessional learning: Reflections from dentistry, applied linguistics, and law. *Journal of Dental Education*. 2020; 84 (1): 105–110. DOI: 10.1002/jdd.12023
13. Kislov A. G. From advance to trans-professional education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (1): 54–74. DOI: 10.17853/1994- 5639-2018-1-54-74 (In Russ.)
14. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28 (In Russ.)
15. Sillaste G. G. Transprofessional type specialist: Formation in the society of risk and modernization higher education. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo = Science. Culture. Society*. 2016; 2: 162–186. (In Russ.)
16. Guzanov B. N., Baranova A. A., Lovtsevich T. L. Project-based learning in trans-professional training in a technical university. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda = Vocational Education and the Labour Market*. 2019; 3: 44–52. (In Russ.)
17. Przhilenskaya I. The role of social and humanitarian knowledge in the training of transprofessionals in the field of culture and education. In: *Sovremennoe obrazovanie: vektory razvitiya: Rol' social'no-gumanitarnogo znaniya v podgotovke pedagoga: materialy V mezhdunarodnoj konferencii, 27 aprelja – 25 maja 2020, g. Moskva = Modern Education: Vectors of Development: The Role of Social and Humanitarian Knowledge in Teacher Training. Materials of the V International Conference; 2020 April 27–May 25; Moscow. Moscow: Moscow Pedagogical State University; 2020. p. 400–406. DOI: 10.37492/ETNO.2020.94.83.049 (In Russ.)*
18. Malinovsky P. V. Transprofessional as a criterion of efficiency of management of human potential. *Shkola Kul'turnoj Politiki = School of Cultural Policy* [Internet]. 2003 [cited 2021 Jan 14]. Available from: <http://shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1> (In Russ.)
19. Zeer E. F. The methodology of the development of transprofessionalism of subjects of socioeconomic professions. *Obrazovatel'nye tehnologii = Educational Technologies*. 2018; 3: 46–60. (In Russ.)
20. Maksimova E. A. Prospects and difficulties of transprofessional training. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = Humanities and Education*. 2013; 1 (13): 28–33. (In Russ.)
21. Behrman J., Kletzer L., McPherson M., Schapiro M. O. Microeconomics of College Choice, Careers, and Wages. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2008; 2: 108–121. (In Russ.)
22. Semenova L. A. Peculiarities of the vocational and labor self-determination of young people. *Vestnik instituta sotziologii = The Bulletin of the Institute of Sociology*. 2011; 2: 87–105. (In Russ.)
23. Vinston G. C. Subsidies, hierarchy and peers: The awkward economics of higher education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2005; 1: 81–117. (In Russ.)
24. Filonenko V. I., Mosienko O.S., Magranov A.S. Students' perceptions of career choices (based on the findings of cross-regional sociological studies conducted in 2006–2016). *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2020; 1: 283–301. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-283-301 (In Russ.)

25. Roshhin S. Ju., Rudakov V. N. Do Starting salaries for graduates measure the quality of education? A review of studies by Russian and foreign authors. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015; 1: 137–181. (In Russ.)
26. Solntsev S. A. Demand for second higher education: Empirical evidence for Russian senior executives. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015; 3: 208–229. (In Russ.)
27. Spence M. Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*. 1973; 87 (3): 355–374.
28. Rosenbaum J. E., Kariya T., Settersten R., Maier T. Transition from high school to work: Their application to industrialized societies. Translated from English by D. Ershler. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2006; 3: 153–195. (In Russ.)
29. Bryman A., Bell E. *Metody social'nyh issledovanij. Gruppy, organizacii i biznes = Business research methods*. Kharkov: Publishing House Gumanitarnyj Centr; 2012. 776 p. (In Russ.)
30. Lukov Val. A. *Tezaurusnaja sociologija: v 4 t. = Thesaurus Sociology: in 4 vol. Vol. 1*. Moscow: Moscow University for the Humanities; 2018. 608 p. (In Russ.)
31. Lukov V. A., Lukov S. V. Russian students as experts of education policy: the results of an empirical research. *Informacionnyj gumanitarnyj portal "Znanie. Ponimanie. Umenie" = Information Portal for the humanities "Knowledge. Understanding. Skill"* [Internet]. 2012 [cited 2021 Jan 14]; 5. Available from: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/5/Lukovs\\_Students-Experts-Education/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/5/Lukovs_Students-Experts-Education/) (In Russ.)
32. Titscher S., Wodak R., Meyer M., Vetter E. *Metody analiza teksta i diskursa. = Methods of text and discourse analysis*. Kharkov: Publishing House Gumanitarnyj Centr; 2017. 356 p. (In Russ.)
33. Koch I. A., Orlov B. A. Values and professional identity of student-age population. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (2): 143–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-143-170 (In Russ.)
34. Merenkov A. V., Sandler D. G., Shavrin V. S. The features of changes in orientations to employment among bachelor's graduates. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (10): 116–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-116-142 (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Пинчук Антолина Николаевна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и социологии Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова; старший научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук; ORCID 0000-0001-7842-7141, ResearcherID J-8648-2018; Москва, Россия. E-mail: antonina.pinchuk27@bk.ru

**Кареева Светлана Геннадьевна** – кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук; ORCID 0000-0002-0472-0924, ResearcherID J-8658-2018; Москва, Россия. E-mail: Svetlran@mail.ru

**Тихомиров Дмитрий Андреевич** – кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и социологии Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова; ORCID 0000-0002-1872-6788, ResearcherID AAS-4884-2021; Москва, Россия. E-mail: dat1983@yandex.ru

**Вклад соавторов:**

А. Н. Пинчук – разработка методологии исследования, анализ эмпирических данных, обзор литературы, подготовка первоначального варианта текста, формулирование выводов.

С. Г. Кареева – разработка методологии исследования, осуществление критического анализа и доработка текста статьи.

Д. А. Тихомиров – осуществление эмпирического исследования, обработка и анализ эмпирических данных, осуществление критического анализа и доработка текста статьи.

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

Статья поступила в редакцию 27.06.2021; поступила после рецензирования 08.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Antonina N. Pinchuk** – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Political Science and Sociology, Plekhanov Russian University of Economics; Senior Researcher, Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0001-7842-7141, ResearcherID J-8648-2018; Moscow, Russia. E-mail: antonina.pinchuk27@bk.ru

**Svetlana G. Karepova** – Cand. Sci. (Sociology), Leading Research Associate, Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0002-0472-0924, ResearcherID J-8658-2018; Moscow, Russia. E-mail: Svetlran@mail.ru

**Dmitry A. Tikhomirov** – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Political Science and Sociology, Plekhanov Russian University of Economics; ORCID 0000-0002-1872-6788, ResearcherID AAS-4884-2021; Moscow, Russia. E-mail: dat1983@yandex.ru

**Contribution of the authors:**

**A. N. Pinchuk** – development of the methodological component of the study; analysis of empirical data; literature review; writing the draft; drawing conclusions.

**S. G. Karepova** – development of the methodological component of the study; critical analysing and final editing.

**D. A. Tikhomirov** – conducting empirical research; processing and analysis of empirical data; critical analysing and final editing.

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

Received 27.06.2021; revised 08.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.  
The authors have read and approved the final manuscript.

---

---

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

Статью можно отправить в редакцию воспользовавшись сайтом журнала либо по электронной почте на адрес editor@edscience.ru или edscience@mail.ru

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций / исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

### Требования к авторскому оригиналу

- Формат – **MS Word (\*.rtf)**.
- Гарнитура – **Times New Roman**.
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта **черный, без заливок**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (альбомные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц(ы) цитируемого текста.
  - Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре Times New Roman, шрифт – 10 пунктов.
  - Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах MS Excel или MS Visio и высланы в отдельных файлах.

• Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек / дюйм, в реальном размере.

• Формулы набраны только в программе MathType. Линейные формулы (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (не в математическом редакторе).

## Компоновка текста

**1. УДК** (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю)

**2. Название статьи** (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

**3. Инициалы** имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русско-язычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

**4. Место работы автора** (название организации), город, страна (русско-язычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

*Образец оформления:*

**Х. Х. Хххххххх**

*Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.*

*E-mail: xxxxxxxxxxxx*

**Х. Х. Хххххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.*

*E-mail: <sup>1</sup>xxxxxxxxxxxx; <sup>2</sup>xxxxxxxxxxxx*

**5. Аннотация.** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 250–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

*Введение.* ... (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений).

*Цель.* ... (краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор).

*Методология, методы и методики.* ... (описание инструментария исследования).

*Результаты.* ... (последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами).

*Научная новизна.* ... (реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей).

*Практическая значимость.* ... (прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов).

**6. Ключевые слова.** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

**7. Благодарности.** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследованию, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам.

**8. Для цитирования:** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 17).

*Образец оформления:*

**Для цитирования:** Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № .... С. ...-.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

**9.** Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру)

**10.** Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю)

**11.** Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

*Образец оформления:*

**Х. Х. Хххххххх**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.*

*E-mail: хххххххххххх*

**Х. Х. Хххххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.*

*E-mail: <sup>1</sup>хххххххххххххх; <sup>2</sup>хххххххххххххх*

**12. Abstract.** – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

*Abstract. Introduction.* (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений) ...

*Aim.* (цель) ...

*Methodology and research methods.* (методология, методы и методики исследования) ...

*Results.* (результаты) ...

*Scientific novelty.* (научная новизна) ...

*Practical significance.* (практическая значимость) ...

**13. Keywords:** ... – ключевые слова на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

**14. Acknowledgements.** – благодарности на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

**15. For citation (Для цитирования):** ... (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18).

*Образец оформления:*

**For citation:** Author A. A., Author B. B. Title of article. The Education and Science Journal. 20XX; 5 (21): ...-.... DOI: ...

**16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ.** Объем – не менее 20, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения, в соответствии с порядком обсуждения проблемы аргументации.

Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

- 1) **Введение (Introduction);**
- 2) **Обзор литературы (Literature Review);**
- 3) **Материалы и методы (Materials and Methods);**
- 4) **Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);**
- 5) **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение** (1–2 стр.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Прежде всего следует обозначить общую тему работы, актуальность поднимаемой научной проблемы, ее связь с современными задачами; важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собираются рассмотреть автор(ы). Кроме того, в вводной части должна быть заявлена главная идея публикации: она может заключаться в существенном отличии авторской позиции от имеющихся представлений о проблеме или в намерении дополнить / углубить известные подходы к ней. Уместно обратить внимание на новые для научного поля факты, обнаруженные закономерности, сформулировать предварительные выводы и / или рекомендации. В завершение формулируется цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы.

2) **Обзор литературы** (1–2 стр.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть 20–25 источников (часть которых должна быть англоязычной) и сравнить взгляды авторов.

3) **Материалы и методы** (1–2 стр.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора. Приводятся подробные сведения об объекте изучения. Указываются место, время и последовательность выполнения работы, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4) **Результаты исследования и их обсуждение** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Описание результатов исследования должно быть логичным, по возможности кратким, но одновременно полным и достаточным для того, чтобы можно было убедиться в обоснованности сделанных автором выводов. Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом

виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Однако иллюстрации, с одной стороны, должны быть органичной, естественной частью общего рассуждения и сопровождаться необходимыми комментариями; с другой стороны, они не должны просто дублировать имеющуюся в тексте информацию. **Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Полученные результаты желательно сопоставить с данными других научных работ в изучаемой области: такое сравнение подтвердит объективность выводов автора и научную новизну исследования.

5) **Заключение.** При подведении итогов в сжатом виде повторяются главные мысли основной части статьи, но не дословно, а в перефразированном виде при сохранении того же смысла утверждений. Необходимо соотнести полученные результаты с указанными в начале работы ее целью и гипотезой. На основе суммирования изложенного в статье материала даются рекомендации по его использованию, делаются конечные выводы, выдвигаются предложения и намечаются направления дальнейших научных поисков в обсуждаемой области. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

**17. Список использованных источников** на русском языке – 20–40 публикаций, из них не менее 40% зарубежных, изданных после 2010 г. Список формируется в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!**

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

**Источники в списке не должны повторяться!** При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

**ВНИМАНИЕ:** В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

**Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издательства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.**

## **Примеры оформления литературы на русском языке**

1. Белякова Е. Г. Смислоориентируванна педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.

3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-4-3-16

4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.

5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).

6. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

### 18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в References отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия сборников, журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

## Примеры оформления литературы на английском языке

### Описание статьи

*Format:* Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. *Title of article.* Title of journal. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала.* Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

*Examples (Примеры):*

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION.* 2001; 35 (9): 876–883.

### Описание статьи из электронного журнала

*Format:* Author A. A., Author B. B. *Title of article.* Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала* [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес.)

*Examples (Примеры):*

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institucionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bse-arch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=5277.0pQXZvh0d>

### Описание материалов конференций

*Format:* Author A. A. *Title of paper.* In: *Title of book.* *Proceedings of the Title of the Conference;* Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

*Examples (Примеры):*

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vseros-siyskoj nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda*; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

### **Описание материалов конференций (Интернет)**

*Format:* Author A. A. *Title of paper.* In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции [Интернет]*; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)...

*Examples (Примеры):*

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-making-move-implementation>

### **Описание книги (монографии, сборника)**

*Format:* Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

*Examples (Примеры):*

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

## Описание книги, размещенной в сети Интернет

*Format.* Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

*(Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть)

*Examples (Примеры):*

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)

### 19. Авторская справка на русском языке

#### **Информация об авторе (авторах):**

Ф.И.О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID ID, Researcher ID (если есть); город, страна. E-mail: ...

### 20. Вклад соавторов. (рекомендуется указать, если авторов несколько)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

### 21. Авторская справка на английском языке

#### **Information about the author(s):**

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

### 22. Contribution of the author(s): (вклад соавторов на английском языке)

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

**При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеперечисленным требованиям.**

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим, требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований  
рукопись будет отклонена редакцией**

## AUTHOR GUIDELINES

### Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

– Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;

- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

#### Formatting requirements:

- File format – **MS Word (\*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
  - Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
  - Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

### Text Structure

**1. UDC** (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>)  
(Font size 14, bold, left alignment)

**2. Author information and affiliation** (Font size 14, bold, left alignment)

**Author information and affiliation should be presented in the following order:  
First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.**

Authors' names should be separated by commas.

**3. Paper title** (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

**The title** should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

**4. Abstract** (Font size 12, justified alignment)

**The abstract** plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

**Abstract structure:**

- Aim(s)
- Methodology and research methods
- Results
- Scientific novelty
- Practical significance

**The abstract should be between 250 and 400 words in length.**

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the Methodology and research methods section can be substituted for Approach.

**5. Keywords** (Font size 12, justified alignment)

**Keywords** are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

**6. Acknowledgements** (Font size 12, justified alignment)

**7. For citation** (Font size 12, justified alignment)

*Format:*

**For citation:** Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): ...–.... DOI:

**8. Body text** (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 20-35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

**The manuscript (body text) of the article may be** presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

**Order of sections in the IMRAD format:**

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction** (1–2 pages) announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature Review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and Methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of** research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

**9. References** (Font size – 12 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

**This implies that:**

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

**10. Information about the author(s)** (Font size – 12 points, justified alignment)

*Example:*

**Anna A. Sokolova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ..... ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

**11. Contribution of the author(s)** (Font size – 12 points, justified alignment)

## **Bibliographic description of a journal article (periodicals)**

*Format:*

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

*Examples:*

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

### **Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet**

*Format:*

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

*Examples:*

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsreidir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=5277.0pQXZvh0d->

### **Bibliographic description of a conference paper**

*Format:*

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

*Examples:*

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by *Taşar M. F. & Çakmakci G.* In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; An-kara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vseros-siyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda*; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

### **Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet**

*Format:*

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

*Examples:*

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV*

*mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

### **Bibliographic description of a book**

*Format:*

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

*Examples:*

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

### **Bibliographic description of a book retrieved from the Internet**

*Format:*

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

*Examples:*

Maslow A. G. Motivaciya i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. *Virtual Sociocultural Convergence* [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)