



ISSN 1994-5639

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Образование
и Наука

Education
and SCIENCE
SCHOLARLY JOURNAL



Том 24 № 6.2022
Vol.

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 24, № 6. 2022

Июнь

16+

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

Vol. 24, № 6. 2022

June

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

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.

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

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.

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

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.

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

Journal was founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

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

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.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

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.

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

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.

The Journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access InfTastructure 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, № 6. 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 10.06.2022

Формат 70х108/16

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, № 6. 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. Semenuk**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Alexander S. Khudyakov**

Editorial Office:

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

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 10.06.2022

Format 70х108/16

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: *Kafedrapppr@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*;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: *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*;

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

Надежда Александровна АСТАШОВА – д-р пед. наук, проф., Брянский государственный университет, Брянск, Россия. E-mail: *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*;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан. E-mail: *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*;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: *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*;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *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*;

Мариз ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: *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*;

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

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

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

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

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

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

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон, Бирмингем, Великобритания. E-mail: 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;

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

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели, Нью-Дели, Индия. E-mail: 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@fro.ru;

Саймон МАКГРАФ – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

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

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет, Москва, Россия. E-mail: nnnechaev@gmail.com;

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

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., проректор по научно-методической работе, Вологодский институт развития образования, Вологда, Россия. E-mail: panasyukvpqm@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: 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;

Евгений Валентинович РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Россия. E-mail: 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;

Эльвира Эвальдовна СИМАНЮК – д-р психол. наук, проф., Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *apy.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

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;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: 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;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: 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;

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;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: 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; benin@lenta.ru;

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

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

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Middlesex University, London, UK. E-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

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

Leonid Ya. DORFMAN – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia. E-mail: 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;

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

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: 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;

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

Pavel A. KISLYAKOV – Dr. Sci. (Psychology), Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: 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;

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

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), Professor, University of Delhi, New Delhi, India. E-mail: 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;

Simon A. MCGRATH – Professor, University of Nottingham, Nottingham, UK. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: 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: nnnechaev@gmail.com;

Olga N. OIEYNIKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, Russia. E-mail: 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;

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;

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

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

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

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: 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;

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

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), Professor, University of Essex, Colchester, UK. E-mail: 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;

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

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	11
Яркова Е. Н., Иванов А. Г., Мальцев Я. В.	
Этическое образование: пути формирования морального сознания личности (опыт осмысления тюменской этико-философской традиции).....	11
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	41
Sukmayadi Y., Sella F., Midyanti H. I. Heutagogical approach to music learning in vocational schools.....	
	41
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	60
Новопашина А. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В.	
Форсайт профессиональных затруднений учителей	60
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	84
Минюрова С. А., Кружкова О. В., Воробьева И. В., Матвеева А. И.	
Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований	84
Мерзлякова С. В. Нравственные ориентации как фактор развития семейного самоопределения современных студентов	
	122
Danaa H. M., Al-mzary M. M., Halasa W. N., Obeidat L. M., Rababah M. A., Al-Alawneh M. K. University students' ambition levels and vocational tendencies associated with common culture	
	153
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	177
Тюриков А. Г., Кунижева Д. А., Фролова Е. В., Рогач О. В.	
Доверие к дистанционному обучению в условиях пандемии: оценки качества образования студентов и преподавателей российских вузов.	177

CONTENTS

EDUCATIONAL METHODOLOGY	11
Yarkova E. N., Ivanov A. G., Maltsev Ya. V. Ethical education: Ways of moral consciousness development (understanding experience through Tyumen ethical and philosophical tradition).....	11
VOCATIONAL EDUCATION	41
Sukmayadi Y., Sella F., Midyanti H. I. Heutagogical approach to music learning in vocational schools	41
GENERAL EDUCATION	60
Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Foresight of teachers' professional challenges	60
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	84
Minyurova S. A., Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V., Matveeva A. I. Addictive behaviour of adolescents and young men in the education system: Review of psychological and pedagogical research	84
Merzlyakova S. V. Moral orientations as a factor of family self- determination development of modern students	122
Danaa H. M., Al-mzary M. M., Halasa W. N., Obeidat L. M., Rababah M. A., Al-Alawneh M. K. University students' ambition levels and vocational tendencies associated with common culture	153
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	177
Tyurikov A. G., Kunizheva D. A., Frolova E. V., Rogach O. V. Trust in distance learning during the COVID-19 pandemic: Evaluation of the quality of education of students and teachers of Russian universities.....	177

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01; 17.0; 171

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-11-40

ЭТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ (ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ ТЮМЕНСКОЙ ЭТИКО- ФИЛОСОФСКОЙ ТРАДИЦИИ)

Е. Н. Яркова¹, А. Г. Иванов², Я. В. Мальцев³

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: ¹e.n.yarkova@utmn.ru; ²a.g.ivanov@utmn.ru; ³y.v.malcev@utmn.ru

Аннотация. Введение. Методология этического образования – вечно актуальная тема исследований. Это обусловлено тем, что моральное сознание личности – чрезвычайно тонкая материя, пути его формирования сложны и нелинейны. Вопрос, каким образом должен быть организован процесс этического образования, остро волнует как теоретиков, конструирующих различные модели этического образования, так и практиков, внедряющих эти модели в жизнь.

Серьезным источником знаний относительно методологии этического образования являются концепции формирования морального сознания личности, созданные известными в нашей стране этиками Ф. А. Селивановым, В. И. Бакштановским, Ю. М. Федоровым, которых авторы статьи осмелились назвать представителями тюменской этико-философской традиции. Методологические идеи и принципы, предложенные тюменскими этиками, можно рассматривать как значимый вклад в развитие современной этико-педагогической мысли, нацеленной на преодоление как тотального релятивизма, так и тотального фундаментализма посредством культивирования принципа коммуникативности как пути формирования морального сознания личности и как метода этического образования.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы репрезентировать концепции этического образования, созданные в рамках тюменской этико-философской традиции, а также осмыслить их аксиологический и праксеологический потенциал применительно к современному этическому образованию.

Методологический аппарат исследования представляет собой синтез таких подходов, как качественный контент-анализ, герменевтика, компаративистика, а также теорий когнитивного конструктивизма Ж. Пиаже, А. Кольберга и коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса. Таким образом, настоящее исследование является междисциплинарным, созданным на стыке этики, социологии морали, педагогики.

Результаты исследования можно представить следующим образом: реконструированы модели этического образования, созданные в рамках тюменской этико-философской традиции, которые можно обозначить как модель развития способности истинных

моральных суждений (Ф. А. Селиванов), модель формирования способности свободного выбора и морального творчества (В. И. Бакштановский), модель погружения в универсум морали (В. М. Федоров); выявлены основные методологические принципы: сопряженность процессов формирования морального сознания и развития культуры мышления (Ф. А. Селиванов), формирование морального сознания через актуализацию возможности быть со-творцом общественной морали (В. И. Бакштановский); со-бытия человека и Космоса (Ю. М. Федоров), представлены методологические технологии: этико-логические упражнения (Ф. А. Селиванов), этико-прикладные (деловые) игры, гуманитарная экспертиза (В. И. Бакштановский), воспитание в диалоге, реализация творческого/креативного начала, практика свободы (Ю. М. Федоров) и т. д.

Новизна и практическая значимость исследования заключаются в том, что методологические концепции этического образования, предложенные тюменскими этиками, практически не изучены и существует вполне реальная опасность утраты ценного для формирования современных стратегий этического образования опыта.

Ключевые слова: этическое образование, моральное сознание, тюменская этико-философская традиция, этика рационализма, этика русского космизма, прикладная этика, принцип коммуникативности.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-411-720003 «Тюменская этико-философская традиция: история и концептуальный каркас».

Выражаем благодарность анонимным рецензентам журнала «Образование и наука» за детальный разбор статьи, конструктивные замечания, полезные рекомендации.

Для цитирования: Яркова Е. Н., Иванов А. Г., Мальцев Я. В. Этическое образование: пути формирования морального сознания личности (опыт осмысления тюменской этико-философской традиции) // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-11-40

ETHICAL EDUCATION: WAYS OF MORAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT (UNDERSTANDING EXPERIENCE THROUGH THE TYUMEN ETHICAL AND PHILOSOPHICAL TRADITION)

E. N. Yarkova¹, A. G. Ivanov², Ya. V. Maltsev³

Tyumen State University, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹e.n.yarkova@utmn.ru; ²a.g.ivanov@utmn.ru; ³y.v.maltsev@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* The methodology of ethical education is an ever-relevant topic of research. This is due to the fact that the person's moral consciousness is an extremely subtle matter; the ways of its development are complex and non-linear. The question "How should the process of ethical education be organised?" is of great concern to both theorists, who construct various models of ethical education, and, practitioners, who implement these models in life.

A serious source of knowledge concerning the methodology of ethical education is the concept of the individual moral consciousness development, created by well-known ethicists

F. A. Selivanov, V. I. Bakshtanovsky, Yu. M. Fedorov, who are the representatives of Tyumen ethical and philosophical tradition. The methodological ideas and principles proposed by the Tyumen ethicists can be regarded as a significant contribution to the development of modern ethical and pedagogical thought, aimed at overcoming both total relativism and total fundamentalism, by cultivating the principle of communication as a way of the individual moral consciousness development and as a method of ethical education.

Aim. The *aim* of the present article is to represent the concepts of ethical education, developed within the framework of the Tyumen ethical and philosophical tradition; and also to comprehend their axiological and praxeological potential in relation to modern ethical education.

Methodology and research methods. The methodological apparatus of the research is a synthesis of such approaches as: qualitative content analysis, hermeneutics, comparative studies, and also the theories of cognitive constructivism by J. Piaget, L. Kohlberg and communicative rationality by J. Habermas. Thus, this study is interdisciplinary, created at the junction of ethics, sociology of morals, and pedagogy.

Results. The research results can be presented as follows: the models of ethical education created within the framework of the Tyumen ethical and philosophical tradition were reconstructed, which can be designated as the model of “development of the ability of true moral judgments” (F. A. Selivanov); the model of “shaping the ability of free choice and moral creativity” (V. I. Bakshtanovsky); the model of “immersion in the universe of morality” (V. M. Fedorov). The main methodological ideas were identified: the conjugation of the processes of the development of moral consciousness and a culture of thinking (F. A. Selivanov), the formation of moral consciousness through the actualisation of the opportunity to be a co-creator of public morality (V. I. Bakshtanovsky); the co-existence of man and the Cosmos (Yu. M. Fedorov). The main methods are presented: ethical and logical exercises (F. A. Selivanov), ethical-applied (business) games, humanitarian expertise (V. I. Bakshtanovsky), dialogue education, the implementation of a creative principle, the practice of freedom (Yu. M. Fedorov), etc.

The novelty and practical significance of the study lies in the fact that the methodological concepts of ethical education proposed by the Tyumen ethicists are practically not studied and there is a very real danger of losing valuable experience for the development of modern ethical education strategies.

Keywords: ethical education, moral consciousness, Tyumen ethical and philosophical tradition, ethics of rationalism, ethics of Russian cosmism, applied ethics, theory of communication.

Acknowledgements. The current research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) and Tyumen Region within the framework of the scientific project № 20-411-720003 “Tyumen Ethical-Philosophical Tradition: History and Conceptual Framework”.

The authors are grateful to the anonymous reviewers of the Education and Science Journal for a detailed analysis of the article, constructive comments and useful recommendations.

For citation: Yarkova E. N., Ivanov A. G., Maltsev Ya. V. Ethical education: Ways of moral consciousness development (understanding experience through Tyumen ethical and philosophical tradition). *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-11-40

Введение

Этическое образование – понятие многозначное. Все многообразие его интерпретаций, как представляется, можно редуцировать к двум основным: как процесс освоения информации, связанной с таким разделом знаний, как этика, и как процесс формирования морального сознания личности. Разумеется, между этими двумя толкованиями нет непроходимой грани, поскольку изучение этики как научной и учебной дисциплины всегда опирается на моральное сознание личности, и наоборот, формирование морального сознания личности с неизбежностью влечет апелляцию к тем или иным этическим концепциям. И тем не менее необходимо сразу уточнить, что в представляемой вниманию читателя статье речь пойдет об этическом образовании как процессе формирования морального сознания личности. Необходимо также уточнить, что под формированием морального сознания личности подразумевается не только и не столько спонтанный процесс морального саморазвития личности, сколько целенаправленный процесс ее морального воспитания. Именно его можно репрезентировать как объект настоящего исследования. В качестве предмета (точнее говоря, предметного поля исследования) выступают концепции этического образования известных в нашей стране тюменских этиков Федора Андреевича Селиванова, Владимира Иосифовича Бакштановского, Юрия Михайловича Федорова. Каждому из них принадлежит не только оригинальная философская концепция морального сознания, но и не менее оригинальная педагогическая концепция формирования/воспитания такового.

Основные исследовательские вопросы, на которых фокусируют внимание авторы, можно представить следующим образом:

1. Какую роль, по мнению тюменских этиков, играет этическое образование в процессе формирования морального сознания личности?
2. Каковы в их представлении пути формирования/воспитания морального сознания личности?
3. Какие модели, принципы, методы формирования/воспитания морального сознания личности они предлагают?
4. Каково значение концепций этического образования тюменских этиков для современной этико-педагогической науки?

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: в рамках тюменской этико-философской традиции сложились концепции этического образования, в которых нашла решение актуальная проблема противостояния этического релятивизма и этического фундаментализма, сформированы оригинальные, коммуникативные по своей сути модели формирования/воспитания морального сознания личности.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы репрезентировать концепции этического образования, созданные в рамках тюменской этико-

философской традиции; а также осмыслить их аксиологический и праксеологический потенциал применительно к современному этическому образованию.

Настоящее исследование имеет ограничения, обусловленные стремлением сфокусироваться именно на проблеме формирования/воспитания морального сознания личности в том ее виде, в каком она существует в современном образовании. Одно из ограничений выражается в отвлечении от традиционной проблематики, присущей таким разделам знаний, как моральная философия и психология; другое связано с обращением к концепциям западной этико-педагогической (евро-атлантической) мысли, которая представляется более комплементарной российской этико-педагогической мысли, нежели восточная.

Полагаем, что настоящая статья может заинтересовать не только отечественного читателя, поскольку проблема методологии этического образования сегодня без преувеличения волнует всех.

Обзор литературы

Методология этического образования – одна из активно обсуждаемых современным мировым научным сообществом тем. Главная проблема, на решение которой направляют свои усилия современные исследователи, – проблема преодоления этического релятивизма (представления, согласно которому этические нормы тотально относительно) и этического фундаментализма (представления, согласно которому этические нормы тотально абсолютны) и, соответственно, преодоление в равной степени деструктивных педагогических практик этического авторитаризма и этического индифферентизма. Сегодня все более очевидным становится то, что нельзя пускать на самотек процесс формирования морального сознания личности, как и нельзя ставить этот процесс под жесткий педагогический диктат. Следовательно, необходимо искать методы, посредством которых этическое образование будет осуществляться не директивно, но коммуникативно.

Современной этико-педагогической наукой накоплен определенный опыт решения этой проблемы.

Работы, на которые опиралось настоящее исследование, можно разделить на две части.

Первая часть – работы, в которых рассматривается специфика коммуникативного подхода к методологии этического образования.

Чрезвычайно емким источником информации относительно форм коммуникативного подхода к этическому образованию можно считать двухтомник *Moral Education: A Handbook, Volume 1; Moral Education: A Hand-*

book, Volume 2¹, в котором рассматриваются такие формирующиеся в процессе человеческой коммуникации нравственные ценности, как сочувствие, справедливость, забота, приверженность.

Настоящим компендиумом исследований проблем этического образования является коллективная монография *Ethical Education: Towards an Ecology of Human Development* из серии кембриджских исследований в области образования, в которой рассматриваются теоретические и прикладные аспекты этического образования. Редакторы этой работы S. Gill и G. Thomson позиционируют главную цель исследования как преодоление трех ограниченных подходов к этическому образованию: 1) преподавание моральных ценностей; 2) развитие способности моральных суждений; 3) культивирование этических добродетелей. Суть подхода, предложенного ими, заключается в том, что этическое образование должно осуществляться в процессе живых человеческих отношений, базироваться на чувстве заботы и уважения². Например, S. Gill полагает, что школы должны быть «заботливыми сообществами», члены которых способны сотрудничать и развивать чувство „мы“³.

Несколько иной взгляд на пути формирования/воспитания морального сознания личности предлагает М. А. Hand: в книге *Theory of Moral Education* он последовательно проводит идею, согласно которой нравственное воспитание может быть рациональным (основанным на моральных суждениях), однако преподавать моральные принципы необходимо не директивно, но коммуникативно, с тем чтобы учащиеся смогли сформировать собственные убеждения и взгляды [1].

Как представляется, принцип коммуникативности этического образования присущ исследованию R. S. Peters “Ethics and Education”, в котором этическое образование позиционируется как приобщение (инициация) человека к демократическим ценностям равенства, справедливости, общественного интереса [2].

Методологическая идея коммуникативной сущности процесса этического образования развивается в коллективной монографии *Dilemmas of Educational Ethics Cases and Commentaries*, где предложен новый междисциплинарный (философия, социология, педагогика) подход к достижению практической мудрости в образовании; ее авторы полагают, что открытое обсуждение ценностей и принципов, которые должны быть реализованы в

¹ *Moral Education: A Handbook. Volume 1* / Ed. by F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez & 2 more. Westport: Praeger; 2007. 300 p.; *Moral Education: A Handbook. Volume 2* / Ed. by F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez & 2 more. Westport: Praeger; 2007. 596 p.

² *Ethical Education: Towards an Ecology of Human Development*. Ed. by Gill S., Thomson G. Cambridge: Cambridge University Press; 2020. P. 1–10.

³ Там же. P. 27–42.

образовательной политике и практике, – наиболее перспективный путь развития этического образования¹.

Своеобразное преломление идея коммуникативности этического образования находит в работе D. Alehegn “Civil and ethical education” – коммуникативность в данном случае понимается как гражданственность. Автор констатирует, что гражданское и этическое образование неразрывно связаны, поскольку содержанием этического образования должно быть обсуждение проблем, стоящих перед обществом, рассмотрение реальных этических дилемм и путей их преодоления [3].

Утилитарную трактовку принцип коммуникативности этического образования находит в работе L. Nucci, R. Ilten-Gee “Moral Education for Social Justice”. Авторами выдвигается важная идея сопряженности воспитания социальной справедливости с развитием моральных представлений о человеческом благополучии [4].

Принцип коммуникативности этико-политического образования, на наш взгляд, реализуется в исследовании T. Strand “Rethinking Ethical-Political Education”, где последовательно проводится идея, согласно которой современное этико-политическое образование должно отвечать современным онтологическим вызовам и строиться на обсуждении актуальных этико-политических дилемм [5].

Идея перехода от директивного к коммуникативному этическому образованию присутствует в проекте «интегральной этики» В. Н. Назарова, Е. Д. Мелешко, суть которого заключается в «органической взаимосвязи фундаментальной (теоретической, философской) и прикладной (профессиональной) частей этического знания» [6].

Серьезным прорывом в плане реализации идеалов не директивного, но коммуникативного подхода к этическому образованию являются работы красноярских исследователей Е. Н. Викторук, В. В. Минеева, Ю. Н. Москвич, которые не только теоретически обосновывают недопустимость монологически-назидательных методов этического образования [7, с. 3], но и, что еще более важно, предлагают некие альтернативные – диалогические по своей сути – методы. В частности, в работе Е. Н. Викторук, В. В. Минеева «Биоэтика. Лекции и материалы к практическим занятиям», помимо теоретического материала, содержится чрезвычайно информативный и креативный практикум [8, с. 90–136]. Особый интерес представляет монография А. Ф. Гох, Е. Н. Викторук, В. В. Минеева «Аутичный мир: от одиночества субкультуры к созиданию общечеловеческих ценностей», в которой выдвигается коммуникативная по своему духу идея гуманизации современной куль-

¹ Dilemmas of Educational Ethics Cases and Commentaries / Ed. by M. Levinson, J. Fay. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016. 264 p.

туры посредством интеграция аутичных людей в сообщества и в общество в целом [9, с. 187]. Заметим, что названные работы не только концептуально, но и событийно сопрягаются с исследованиями тюменских этиков.

Вторая группа – работы, посвященные таким развиваемым тюменскими этиками направлениям этической мысли, как этика русского космизма, этика рационализма, прикладная этика.

Здесь следует выделить антологию *Russian Cosmism*, в которой представлено новое, обусловленное появлением трансгуманистической перспективы видение идей русских космистов Н. Федорова, К. Циолковского, А. Богданова и др.

В коллективной монографии *Ethical Rationalism and the Law* предложен свежий критический взгляд на современные подходы к этическому рационализму, в частности, рассматривается позиция, согласно которой разум есть источник морали, соответственно, аморализм так или иначе связан с иррационализмом¹.

Что касается прикладной этики, то о состоянии исследований в этой области можно судить по двум капитальным работам.

Первую из них – *A Companion to Applied Ethics* – можно рассматривать как своего рода отчет о развитии прикладной этики в мире. Книга включает эссе по теории прикладной этики, а также по различным областям прикладной этики: профессиональной, деловой, инженерной и т. д. этике².

Вторая – *Applied Ethics: An Impartial Introduction* – дает образцы разбора традиционных для прикладной этики кейсов (инвалидность, экология, смертная казнь etc.) [10].

Обзор современной литературы, посвященной этическому образованию, показывает, что главной проблемой, на решение которой направляют свои усилия современные исследователи, является проблема методологии этического образования. Практически единогласно утверждая принцип не директивности, но коммуникативности этического образования, исследователи расходятся в представлении о том, каким образом этот принцип может быть реализован. В этом контексте предлагаемые тюменскими этиками Ф. А. Селивановым, В. И. Бакштановским, Ю. М. Федоровым модели, принципы и методы этического образования выглядят, с одной стороны, очень уместными, с другой стороны, весьма оригинальными. Репрезентация этих моделей может обогатить современные дискуссии о методах этического образования и способствовать росту этико-педагогического знания.

¹ *Ethical Rationalism and the Law*. Ed. by Capps P., Pattinson Sh. D. Hart Publishing; 2019. 288 p.

² *A Companion to Applied Ethics*. Ed. by Frey R.G. Christopher Heath Wellman; 2008. 720 p.

Методология, методы и методики

Необходимо констатировать, что настоящее исследование является междисциплинарным, созданным на стыке таких дисциплин, как этика, социология морали, педагогика.

Теоретико-методологический аппарат исследования включает ряд подходов.

Во-первых, это, конечно, такой универсальный для социально-гуманитарного познания метод, как герменевтика. В качестве основных принципов и исследовательских процедур герменевтического методологического стандарта выступают методы интерпретации и понимания, принципы диалогического характера понимания, соразмерности духовных потенциалов автора и интерпретатора; особый акцент делается на сформулированном Э. Шлейермахером принципе «лучшего понимания», согласно которому исследователь должен понимать текст лучше, чем его понимал сам автор [11, с. 65].

Во-вторых, это такой также универсальный для социально-гуманитарного познания метод, как компаративный анализ. Описание и объяснение сходств и различий концепций этического образования Ф. А. Селиванова, В. И. Бакштановского, Ю. М. Федорова представляется чрезвычайно важным, поскольку позволяет, с одной стороны, выявить уникальность каждой из них, с другой стороны, эксплицировать общие для них идеи.

В-третьих, это подходы, присущие такому ставшему классическим направлению исследования морального сознания личности, как когнитивный конструктивизм, наиболее известными представителями которого являются Ж. Пиаже и Л. Кольберг.

В русле теории двух стадий морального развития (мораль принуждения и мораль кооперации) Ж. Пиаже артикулируется важная идея сопряженности морального и интеллектуального развития личности, согласно которой уровень развития моральных суждений зависит от уровня развития мышления [12].

Л. Kohlberg расширяет представления о стадиях морального развития личности, он выделяет три уровня развития способности к моральным суждениям (преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный), на последнем уровне человек, руководствуется не собственными интересами, не требованиями социальной группы, к которой он принадлежит, а универсальными этическими принципами, данными «свыше» и обязательными для всех людей.

Особый интерес представляет предложенная Л. Kohlberg методика моральных интервью, нацеленная на выявление уровня морального развития интервьюируемого [13].

Важным теоретическим ориентиром для настоящего исследования послужила теория морального сознания и коммуникативного действия Ю. Хабермаса, один из главных тезисов которой – утверждение коммуникативной природы морали, определение коммуникации как главного условия морального развития личности [14].

Между идеями, выдвинутыми Ж. Пиаже, Л. Кольбергом, Ю. Хабермасом и представителями тюменской этико-философской традиции, можно обнаружить немало совпадений, причем речь идет не о заимствовании, но об универсальных тенденциях развития интеллектуальной культуры человечества.

Ключевой метод исследования – качественный контент-анализ, обращенный к выявлению того, как толкуется разными представителями тюменской этико-философской традиции понятие «моральное сознание», а также каковыми видятся пути (методы) формирования/воспитания такового. В качестве основного материала, подвергающегося качественному контент-анализу, выступает широкий массив различного рода текстов, авторами которых являются представители тюменской этико-философской традиции Ф. А. Селиванов, В. И. Бакштановский, Ю. М. Федоров. Необходимо уточнить, что в спектре нашего внимания были далеко не все работы тюменских этиков, мы сосредоточились на работах, имеющих отношение к методологии этического образования.

Среди многочисленных работ Ф. А. Селиванова наиболее релевантными указанной теме являются «Этика. Очерки» (1961) [15], «Оценка и норма в моральном сознании» (1977) [16]. Особенно интересны в плане изучения путей формирования морального сознания личности такие работы Ф. А. Селиванова, как «Ошибки. Заблуждения. Поведение» (1987) [17], «Поиск ошибочного и правильного» (2003) [18], «Этика – инженеру» (2010) [19], а также многочисленные научные и научно-популярные статьи, художественная литература.

В работах В. И. Бакштановского выделим монографию «Моральный выбор личности: альтернативы и решения» (1983) [20], ряд монографий, написанных в соавторстве, в которых раскрываются вопросы теории прикладной этики, таких как «Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства» (в 2-х томах) [21], [22], «Введение в прикладную этику» (2006) [23]. Перечислить все не представляется возможным в рамках статьи, но обратим внимание на то, что огромное количество материалов сконцентрировано на странице НИИ прикладной этики ТИУ¹. Это и выпуск журналов «Этика успеха» (1994–1997) и «Ведомости прикладной этики»

¹ Научно-исследовательский институт прикладной этики [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.tyuiu.ru/nii-i-laboratorii/ethics>.

(1995 – настоящее время, до 2012 – «Ведомости»), и материалы экспертных опросов, и монографии.

Ю. М. Федоров фактически во всех своих произведениях касался этического – темы, постоянно тревожащей его, рождающейся из глубин самого его существа, через вуаль которой он рассматривал свое положение и отношение с миром, свое бытие в нем. Наиболее кратко взгляды мыслителя изложены в его статье «Этика Севера как космология морали» (1992) [24], где северные народы показаны в качестве «стабилизатора» развитых культур, способного обратить людей к истинным смыслам человеческого со-бытия друг с другом и с Космосом; в заключительной лекции «Метаморфозы социальной психеи» курса «Социальная психология» (1998) [25, с. 490–525] представлен анализ существующих типов цивилизаций и указание на то, каковы должны быть основания гармоничной для человека онтолого-антропологической общественной модели. Работой, наиболее емкой и подходящей для ознакомления со стройной концепцией человека как существа, находящегося в со-бытии с Космосом и в этом обретающего свою этическую устойчивость, является монография «Универсум морали» (1992) [26], ставшая основой представленного в статье анализа взглядов Юрия Михайловича.

Стоит выделить фундаментальный и титанический труд – двухтомник «Сумма антропологии» (1996, 2000) [27], [28], где особую ценность представляют 1 и 2 части первого тома, раскрывающие суть космо-антропо-социоприродогенеза человека – четырехчастной структуры морального универсума, о которой мы поговорим ниже.

Результаты исследования

Феномен тюменской этико-философской традиции мало изучен. Суть его заключается в том, что во второй половине XX – начале XXI века Тюмень становится точкой консолидации этико-философской мысли России. Здесь живут и работают создатель рубежной в истории советской этики концепции рационалистической этики Ф. А. Селиванов, первооткрыватель прикладной этики в России В. И. Бакштановский, автор оригинальной антропокосмической концепции морали Ю. М. Федоров. С тюменскими этиками активно сотрудничают А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян, Ю. В. Согомонов и др. Очевидно, что триггером творчества тюменских этиков стала особая нравственная ситуация, сложившаяся в тюменском регионе и связанная с новым индустриальным освоением Сибирского Севера. Новое индустриальное освоение Сибирского Севера было, по сути, процессом становление региональной общности нового – индустриального – типа. Новая индустриальная общность нуждалась в новых моральных регулятивах. Творчество тюмен-

ских этиков было направлено на конституирование такого рода моральных регулятивов – ценностей, принципов, норм; их объединяло стремление сделать общество, в котором они живут, лучше, выявить некие действенные пути формирования/воспитания морального сознания его членов.

Каждый из них выявляет свои пути формирования/воспитания морального сознания личности. Для Ф. А. Селиванова это развитие способности к истинным моральным суждениям, для В. И. Бакштановского – формирование способности свободного выбора и морального творчества, для Ю. М. Федорова – погружение в трансцендентные основания универсума морали. Разберемся в этом по порядку.

Ф. А. Селиванов: «формирование морального сознания личности как развитие способности к истинным моральным суждениям». Моральное сознание – одна из ключевых категорий этической концепции Ф. А. Селиванова. В. Н. Назаров, выстраивая хронологию российской этики XX века, в качестве одного из значимых событий выделяет появление книги Ф. А. Селиванова «Этика. Очерки», где, по его утверждению, «Мораль впервые рассматривается не только как форма общественного сознания, но как сложное социальное образование, включающее в себя моральное сознание, моральные отношения, качества поступков, добродетели и пороки» [29, с. 187].

В своих рассуждениях о моральном сознании Селиванов отталкивается от понятия «благо», которое в его определении есть то, что полезно обществу, личности. Интересно, что соотношение личного и общественного блага определяется им как мера их единства, что, в общем, не совсем соответствовало советскому идеологическому канону, в русле которого постулировался принцип слияния личного и общественного интересов. Соответственно, добро определяется как то, что направлено на создание, сохранение, укрепление блага. Добро для Селиванова – явление объективное: «Основания добра надо искать не в бесплодных фантазиях той или иной личности, не в схоластических умственных конструкциях, оторванных от жизни, а в потребностях общественного развития, в тех задачах, которые решает народ» [16, с. 64].

Моральное сознание личности, согласно Селиванову, включает представления о добре и зле, оценочное отношение к поступкам как добрым или злым, нормы поведения, побуждающие делать добро и пресекать зло. Высокое моральное сознание не дается человеку от рождения, его необходимо развивать. Каким образом?

Селиванов полагает, что добро и зло имеют объективное бытие как качества поступков и субъективное бытие как логические построения – предикаты в оценках. В его видении добро и зло вырастают из логически правильных и логически неправильных моральных суждений: «Из положения об объективности добра и зла с логической необходимостью следует, что мо-

ральные суждения не только на теоретическом, но и на эмпирическом уровне могут быть истинными или ложными» [16, с. 64]. Соответственно, моральное сознание может быть несовершенным, а преодолеть это несовершенство можно посредством воспитания способности к истинным моральным суждениям. Таким образом, Селиванов соединяет логику и этику. Именно логика рассматривается как главный инструмент выявления сущности моральных норм, правил моральной оценки. Для Селиванова как истинного рационалиста в этике нравственное поведение есть «умное поведение»: «Свободное и умное поведение есть нравственное поведение, поведение в соответствии с истиной» [18, с. 58], Глупость понимается им как, с одной стороны, плохое мышление – «тупоумие», с другой стороны, плохое действие – «изъян поведения»: «Говорят: „умный преступник“, „умный злодей“. Какой это ум: воровать, хулиганить, брать взятки, калечить жизнь другим? Преступник как преступник глуп, фашист как фашист глуп, злодейство – глупость» [18, с. 163–164].

В поисках сущностного основания этического рационализма Селиванов прибегает к концепции ноосферы, которая понимается им не только как сфера разума, но и как сфера добра. Как представляется, он преодолевает присущую концепциям ноосферы В. И. Вернадского, П. Тейяра де Шардена идеализацию человека и человечества. Делается это посредством введения понятия «атасфера» – сфера человеческой глупости и, соответственно, сфера человеческого зла. Селиванов констатирует, что сведение умственных характеристик человечества только к ноосфере несостоятельно, поскольку на планете людей живут не только разум, истина, добро, но и их антиподы – глупость, ложь, зло. Атасфера, как полагает Селиванов, не существует независимо от ноосферы, две эти сферы есть противостоящие друг другу противоположности. Глупость в его видении вездесуща: нет абсолютно умных людей, как нет и человека, совершенно не склонного к глупости. Из-за атасферы, по убеждению Селиванова, гибнут люди и природа, из-за нее люди впадают в фанатизм и ослепление. Он убежден, что мы должны не только прославлять разум, но и критиковать неразумность людей. Интересно, что идею атасферы сам Селиванов рассматривает как не менее важную, нежели идея ноосферы: «Идея атасферы несколько не ниже, не хуже идеи ноосферы – сферы разума, а может быть, даже важнее... зло в полном объеме противоположность добра, а глупость в полном объеме противоположна уму» [18, с. 109].

Без преувеличения можно сказать, что всю свою жизнь Федор Андреевич посвятил борьбе с атасферой, в постсоветский период творчества он создает проект экологии человеческого разума, нацеленный на выявление и искоренение факторов, разрушающих разум.

Типичным для Селиванова было представление о том, что постижение добра осуществляется через развитие культуры мышления. Вместе с тем он полагал, что этическое образование должно осуществляться через преподавание, прежде всего, этики. Он был убежден, что только постижение этики – науки о добре и зле – дает знания о том, что является добром и злом. Селиванов был сторонником идеи этического просвещения, он утверждал, что преподавать этику надо всем гражданам нашей страны, преподавать в школах, вузах, институтах переподготовки и повышения квалификации и т. д. Более того, он рассматривал этическое просвещение, нравственное воспитание, отвечающее потребностям современного российского общества, как общегосударственное дело, как предмет заботы высших органов власти – президента, Думы и т. д. Разумеется, Селиванов задавался вопросом, как преподавать этику. Он достаточно критично относился к методам преподавания этики в СССР, справедливо полагая, что оно включало много теоретизирования по вопросам, далеким от жизни, но близким к идеологии: «Преподавание шло как вещание с кафедр готовых истин» [30, с. 72]. Федор Андреевич был убежден, что этическое образование нуждается в обновлении. Он писал: «Сеять „разумное, доброе, вечное“ надо на двух уровнях: давать доказательно, убедительно теорию при активном участии учащихся и на практическом уровне решать задачи, которые возникают в жизни, выводя нормы поведения для однотипных ситуаций» [30, с. 74]. Им было сделано немало для продвижения практики применения метода упражнений, суть которых заключается в решении этических дилемм посредством апелляции к правилам логики. Приведем пример логико-этического упражнения.

«Все позволено, что приятно». Согласны ли вы, что это ложное высказывание? Если согласны, то попробуйте опровергнуть его в соответствии с правилами логики. Если не согласны, попробуйте доказать [17, с. 184].

Подытоживая сказанное, можно определить модель этического образования, созданную Ф. А. Селивановым, как модель «развития способности истинных моральных суждений», основной его принцип – как «принцип сопряженности процессов формирования морального сознания и развития культуры мышления», наконец, основной его метод – как этико-логические упражнения.

В. И. Бакштановский: формирование морального сознания личности как «формирование способности свободного выбора и морального творчества». Владимир Иосифович Бакштановский известен в отечественной этической мысли в первую очередь масштабным, амбициозным и уникальным проектом прикладной этики, разрабатываемым начиная с 70-х годов XX века (в том числе в соавторстве с Ю. В. Согомоновым, В. Т. Ганжиным, М. В. Богдановой и др.). Он философ-практик, вдохновленный идеей

Маркса о том, что философское (а в данном случае этическое) знание должно выступать в мире преобразующей силой. «Прикладная этика, – говорит В. И. Бакштановский, – предполагает прежде всего разработку этической концепции той сферы нравственной жизни, к которой она хочет „прикладываться“: что такое университетская этика? Что такое журналистская этика? Что такое этика воспитания?»¹. Подобная проблематизация предполагает сначала исследование (эмпирическое и теоретическое) особенностей этики той или иной сферы жизни общества, а потом воздействие на нее.

Вопрос *приложения* этического знания к конкретной моральной жизни в трактовке В. И. Бакштановского оказывается завязан на феномене морального выбора личности, ведь сам моральный выбор есть *приложение* в нескольких аспектах [23, с. 47–48]. Более того, моральный выбор характеризуется как способ существования прикладной этики, а прикладная этика – как наука и искусство морального выбора. Моральный выбор в творчестве этого автора занимает, безусловно, важнейшее место. «Возможность морального выбора личности, – полагает А. А. Гусейнов, – является, по справедливому мнению профессора Бакштановского, своего рода критерием доброкачественности общественной морали в целом и ее отдельных фрагментов» [31, с. 141].

К вопросу о моральном сознании мы тоже приходим через проблему выбора. Моральное сознание, как и мораль, это «сверхсложный объект», но рассмотрение его В. И. Бакштановским в срезе исследования проблемы морального выбора, требующего от человека разрешения обычных, проблемных и конфликтных ситуаций, позволяет нам этот объект конкретизировать. В этом аспекте «моральное сознание личности, аккумулируя нравственный опыт человечества, систематизирует его и создает рассудочные шаблоны для стереотипного поведения, вполне эффективные для обычных моральных ситуаций. Для решения проблемных, в том числе и конфликтных ситуаций моральное сознание вырабатывает творческие элементы – разум и интеллектуальную интуицию» [20, с. 60]. Иными словами, «моральное сознание выступает как сложная программа, сформулированная на уровне рассудка и в то же время обладающая творческой способностью к разрешению проблемных ситуаций и нравственных противоречий» [20, с. 60].

Формировать моральное сознание можно и нужно, заставляя его работать, применять и развивать его «инструменты». На уровне рассудка это предположительно означает знать и уметь применять нормы, но на уровне разума и интуиции этого явно недостаточно, ведь они творчески приме-

¹ Прикладная этика: на пути от авторского проекта к институциональному знанию? (Беседа А. Ю. Согомонова с В. И. Бакштановским) // Ведомости прикладной этики. 2012. Вып. 40. С. 210.

няются к ситуациям нестандартным, проблемным, конфликтным. Именно моральный выбор актуализирует эту творческую потенцию морального сознания, а моральное сознание обуславливает возможность верного выбора.

На что же нам следует опираться в своем выборе? На чувства? На разум? Полагая, что нравственное сознание «характеризуется единством этических суждений, рациональных решений и глубоких искренних чувств» [20, с. 61], В. И. Бакштановский отказывается от ложной дилеммы «рационализм – антирационализм» в этике. Он признает роль разума и знания в этическом поиске, но не причисляет себя к тем рационалистам, которые уповают только на рациональные регуляторы морального поведения [20, с. 54], отмечает, что «культура чувств – одна из важнейших характеристик нравственного сознания личности» [20, с. 60–61], но не призывает и к тому, чтобы полагаться только на нравственное чувство. Основание, выступающее гарантом, регулятором морального поведения, следует, если оно и есть, искать не в чувстве, не в разуме, не в мире сознания вообще, но в практике, ведь именно в конкретных ситуациях мы и выступаем как субъекты, способные принимать моральные решения, осуществлять моральный выбор.

Моральный выбор в определенном смысле предполагается самой моралью как нормативно-ценностной системой регуляции поведения, так как моральная норма «инициирует не просто акты-действия, но прежде всего поступки» [23, с. 15]. Моральная норма абстрактна (предполагает действие «вообще», например, «не лги») и генерализована (не расписана детально, как нормы права и административные нормы). Это значит, что в моральном поступке сам субъект конкретизирует норму, что подразумевает понимание нормы, наличие осознанных мотивов, намерений и целей, анализ ситуации, оценку рисков, выявление возможного конфликта норм, оценку последствий. Он же выступает адресатом и исполнителем санкций в случае нарушения нормы.

Таким образом, сама мораль по своей природе требует свободы выбора. Мы были бы правы, если бы сказали, что формирование морального сознания личности зависит в первую очередь от формирования способности к свободному моральному выбору. Это верно, но недостаточно, так как *выбор* всегда конкретен, он есть уже, повторимся, *приложение, конкретизация*, а значит, и способность к выбору не формируется абстрактно, отдельно от той сферы жизни общества, в которой субъект действует. Способность к выбору конкретно формируется в жизни общества, но не абстрактного «общества вообще», а тех *конкретных* форм общественной жизни, институтов и практик, в которые включен индивид (частная жизнь, журналистика, предпринимательство, политика, образование, воспитание, юриспруденция, экологическое движение, деятельность депутата, деятельность избирателя, университет и др.). Но что означает эта *включенность* с моральной точки

зрения? Вот что значит осуществлять моральный выбор в роли избирателя? Какое моральное измерение у деятельности экологического активиста? А что значит быть моральным и успешным профессором в университете?

Во-первых, поведение индивида, включенного в жизнь сообщества (например, университета), не может быть описано только как исполнение обязанностей, предусмотренных административной нормой (предписаний и инструкций), но включает в себя еще и субъективно переживаемую ценность долга, служения делу. А это уже моральный аспект поведения, ведь он означает умение человека творчески и свободно реализовывать себя через обязанности и возможные конфликты.

Во-вторых, субъектом морального выбора может быть не только индивид, но и сообщество и институт (для общества в целом). И индивид как часть этого сообщества или института участвует в этом выборе осознанно или нет. Лучше, конечно, осознанно. Каждая «сегментированная форма общественной жизни» имеет свой набор ценностей и «частных норм» (нормативно-ценностные подсистемы), но индивид может и участвовать в процессе их творческого переосмысления, но только если сам начнет выбирать свободно. Для прикладной этики это важнейший момент, ведь она как раз пытается инициировать этот момент *включения* индивида через актуализацию сознания его свободного выбора и способности к моральному творчеству в творчество общественное, в творчество моральных норм и ценностей.

Поэтому в рассматриваемом проекте прикладной этики формирование морального сознания, которое обуславливает возможность выбора, оказывается тесно связано с разработкой технологий, запускающих процесс морального творчества индивидов, понимаемых как акторы, способные влиять на общественную жизнь. Напомним, что концепция прикладной этики В. И. Бакштановского и Ю. В. Согомонова предполагает исследование этики той или иной сферы жизни общества и воздействие на нее. И то и другое предполагает технологии ноу-хау прикладной этики – гуманитарную экспертизу и консультирование, этико-прикладную игру и проект. Будучи ограниченными рамками темы, рассмотрим две из них.

Гуманитарная экспертиза должна запустить коллективную рефлексию какой-то общезначимой ситуации, вскрыть «болевые точки» морального сознания, «вскрыть максимум реальных вариантов выбора, выявив ценностные ориентиры, цели и смыслы каждого из вариантов, предложить субъекту выбора и решения алгоритм поиска» [32, с. 96]. Для формирования морального сознания участника экспертного опроса наиболее значимо осознание экзистенциальной ответственности за моральную составляющую ситуации. Он тоже ставится в ситуацию выбора, ведь к анализу ситуации он прикладывает не только свои предметные знания (как философ, избира-

тель, юрист, журналист, биолог, студент), но и свое понимание универсальных моральных правил и свои ценности.

Этико-прикладная (деловая) игра, касающаяся какой-либо действительно актуальной (неоднозначной, зачастую болезненной) проблемы общественной жизни, по мысли В. И. Бакштановского, рассматривается «с точки зрения ее интенсивного воздействия – прямого и косвенного – на формирование сознания свободы выбора» [33, с. 149]. Это сложная технология, подозреваемая, с одной стороны, в своей незначимости, а значит, и неспособности влиять на общественную мораль (это только игра!). С другой стороны, напротив, этико-прикладные игры могут подозреваться в своей гиперзначимости, так как в игре индивиды, не ограниченные императивом серьезности, могут отразиться и принять такие, подчеркну, игровые, решения, которые, возможно, они никогда не приняли бы в реальности. Было и опасение, что в реальности эти решения станут основой для идеологии общественных сил, отнюдь не озабоченных моральной экспертизой ситуации, и их отнюдь не игровые, а реальные решения окажутся чудовищными. Ю. М. Федоров отмечал: «Одно дело – идти сознательно на бой, вести за собой массы и вместе с ними погибать в бою. Другое дело – возбудить их к этому, а потом оказаться в Москве, принять теплый душ и на завтра узнать, чем все это кончилось» [34, с. 173]. Тем не менее как продолжение технологии экспертного опроса этико-прикладная игра вновь запускает механизм рефлексии и морального выбора. Например, М. Г. Ганопольский так прокомментировал свой опыт участия в Самотлорском практикуме 2: «Этическая игра не может быть игрой безнравственной. Мы не играем какие-то роли, а своей нравственной позицией, не искажая ее, осваиваем неизведанные ранее ситуации» [34, с. 174].

Можно резюмировать:

1. Моральное сознание как сложный феномен (и объект познания) оказывается наиболее тесно связано с такими своими инструментами, как разум и интуиция, актуализация которых происходит в моральном выборе в проблемных или конфликтных ситуациях.
2. Формирование морального сознания запускается через инициирование индивидом сознания свободы морального выбора.
3. Как существо общественное человек включен в общественную мораль конкретно через свое участие в конкретной форме общественной жизни (институте или практике).
4. Формирование морального сознания личности осуществляется через актуализацию возможности индивида быть со-творцом той подсистемы общественной морали, в которую индивид включен (и через нее быть со-творцом общественной морали вообще).

5. Способность запустить процесс морального творчества (с неизбежным сознанием возможности морального выбора) требует технологий этико-прикладных ноу-хау – гуманитарной экспертизы, консультирования, проекта и этико-прикладной игры.

Ю. М. Федоров: формирование морального сознания личности как «погружение в универсум морали». Концепция Федорова – концепция космоцентризма и космогенеза, в которой Космос – центральное понятие. Космос суть первопричина и знак, требующий расшифровки. Этот знак в зашифрованном виде содержит в себе абсолютную истину бытия. Именно от Космоса, сверху, к человеку приходит знание об истинной сущности и цели бытия. Иными словами, мораль не создается, не изобретается человеком, а уже наличествует как часть Космоса. Сам универсум образуется, согласно Юрию Михайловичу, в результате двух Больших взрывов: взрыв физики – космоса и взрыв метафизики – Логоса. Логос должен связать в единое Космос (истина морального бытия), Род (человечество, нормы бытия), Социум (ценности и их частое вырождение к дурной бесконечности) и Природу (знания) [26, с. 18–20]. Все элементы универсума, по Федорову, находятся в состоянии диалога, в со-бытии друг с другом.

Если Космос порождает и скрывает истину, то человек благодаря разуму способен познавать эту истину, но познает он ее как частное и как всеобщее – как Логос, как часть человечества, как часть Рода. Род предполагает признание в другом человеке не юридического лица, но его экзистенциального измерения, его бытия собой, бытия Другим, его духовной сущности, его «Я есть большее, чем это тело». Собственно говоря, Род скорее ощущается, *прозревается*, чем понимается; это неявная общность людей, которая скорее чувствуется в редкие мгновения озарения.

И Космическое, и Родовое связаны с этическим. Познание, приобщение, *прозрение* этих частей универсума возможно только в реализации человеком себя в качестве морального субъекта, потому как мораль – изначальная основа бытия, «свернутая» в нем в форме семантического. Космос и Род – уровни истины, постижение которых требует усилий. И первым шагом служит выход за границы Природы и Социального.

Природа и Социальное – уровни объективации человека. Природа суть человеческая данность, телесность, его существование как биологического вида и как части материального. Социальное – результат человеческой укорененности в Природе, в его стремлении в Природе выжить и обустроиться. Социальное – сфера повседневности, сфера деятельности, суеты, взаимодействия, норм и ценностей общежития. Это сфера языка. Это пласт, где создаются воображаемые сообщества с их воображаемыми ценностями, следствием которых является дурная бесконечность социальных симуля-

кров [26, с. 57–58]. И Природа, и Социальное лишают человека его универсальности, объективируют, а иногда и фетишизируют его.

Для постижения истины Федоров требует от человека определенных практик формирования морального сознания, которые можно сформулировать следующим образом.

1. *Обучение диалогу и воспитание в диалоге.* Человек не только формируется под взглядом Другого, что отмечали Кьеркегор и Сартр, но его единственный способ познания истины – нахождение в диалоге. Человек как единичность формируется только в со-бытии с другими, и так образуется Род как Человеческий Универсум, как мощь всего человечества. Именно человечество как целое способно к расшифровке Космоса, к обретению Знания, рассредоточенного на всех, что сближает идеи Федорова с концепцией интерсубъективного знания А. Шюца. Для осуществления этого со-бытия человеку требуется научиться принимать и слышать Другого.

2. *Реализация творческого/креативного начала.* Творчество – единственное истинное назначение человека в мире. Благодаря раскрытию своего творческого потенциала, становлению в качестве творческого начала человек превращается в субъекта, обретает возможность постигать моральную основу Космоса и самостоятельно формироваться как моральная сущность. Творчество ведет к самореализации, к раскрытию индивидуальных потенциалов, к обретению своего настоящего Я.

3. *Практика свободы.* Человек – часть Космоса и партнер Космоса в бытии/со-бытии, необходимый элемент самопознания Космоса. И как часть Космоса человек свободен. Поэтому человеку следует практиковать, осуществлять и защищать свободу. Обратное ложно. Любые практики ограничения свободы отдаляют человека от истины, нивелируют его ощущение причастности к чему-то большему, чем он есть: Роду и Космосу; объективируют, вовлекают в дурную бесконечность и в реальность симулякров.

4. *Воспитание ответственности.* Федоров призывал человека считать и учитывать себя не в своей собственной единичности, но как часть Единого, как часть общего Рода и партнера Космоса. Философ требовал отказать от партикуляризма интересов и эгоизма в поступках, но всегда заботиться о среде и окружении, стремиться выстроить не искусственные, юридические, а настоящие отношения друг с другом. Нужно привыкнуть под всей мишурой Социального видеть Настоящее человека и именно с этим Настоящим выстраивать отношения, за него нести ответственность, помогать каждому раскрыться как Настоящее Я и создавать среду (общество, государство), способствующую этому.

5. *Умение и обязанность нести добро.* Добро – часть Космического порядка, один из онтологических столпов мироустройства. Как отмечают это-

логи, даже животные имеют понимание добра. Понимание добра в со-бытии людей присуще им на интуитивном уровне. Добро, по мысли Юрия Михайловича, распространяясь и расширяясь, полностью и безоговорочно исключает насилие. Оно не равнозначно благу, не тождественно долгу – добро абсолютно и совершается ради него самого, но именно через совершение акта добра человек реализует моральную истину Космоса [26, с. 160–162].

6. *Любить*. Любовь – чувство интуитивное, внезапное, но глубокое и глобальное, неожиданно открывающее индивиду правду о его связи с другим и с другими, о его причастности к общему и большему. Любовь не знает границ и ликвидирует их, делает людей свободными, равными, уверенными и счастливыми, в любви в свернутом виде присутствуют все прочие, обозначенные выше практики субъективации.

Можно по-разному относиться к трансцендентным основаниям концепции Федорова, но его взгляды на расстановку акцентов в моральном формировании личности кажутся вневременными относительно собственной проблемности: человечество тысячелетиями пытается выстроить более нравственное общество и терпит фиаско. Возможно, размышления Федорова, где человек и Космос оказываются партнерами, а сам Космос анонимен и всеобщ, суть то лекарство от стресса, одиночества, азтичности, образующих *тревогу* сегодняшней цивилизации, которое нам необходимо.

Обсуждение результатов

Главный вопрос, который, на наш взгляд, должен обсуждаться в связи с репрезентацией концепций этического образования, созданных Ф. А. Селивановым, В. И. Бакштановским, Ю. М. Федоровым, это вопрос значимости этих концепций для современной этико-педагогической науки. Этот вопрос можно конкретизировать следующим образом: являются ли концепции этического образования, созданные тюменскими этиками, феноменами «провинциальной» (подражательной) или «туземной» (локально-замкнутой) псевдонауки или их можно расценивать как явления подлинно научные, следовательно, не ограниченные ареалом тюменского региона, Сибири, России [32]. На наш взгляд, концепции Ф. А. Селиванова, В. И. Бакштановского, Ю. М. Федорова нельзя отнести к разряду как «провинциальной», так и «туземной» науки. Поясним свою позицию.

Необходимо признать, что представители тюменской этико-философской традиции не были включены в коммуникационное пространство мировой науки и их идеи до настоящего времени известны преимущественно лишь в нашей стране. Однако обусловлено это было не тем, что «положение провинциалов дает достаточные вознаграждения для того, чтобы держаться в этой роли» [35, с. 258], но тем, что большая часть их жизни и

творчества пришлось на отрезок истории, когда коммуникация российских ученых с учеными мира была либо невозможна, либо затруднена.

Тем не менее концепции Ф. А. Селиванова, В. И. Бакштановского, Ю. М. Федорова нельзя назвать «провинциальными», поскольку в них нет и тени стремления к имитации неких «столичных» образцов, каждый из представителей тюменской этико-философской традиции самобытен, у каждого есть своя позиция и свой голос; в то же время не являются эти концепции «туземными», поскольку они не страдают местечковой узостью, их значение выходит за рамки тюменского региона и России.

Так, выдвинутые Ф. А. Селивановым методологические идеи и принципы: модель этического образования как развития способности истинных моральных суждений, принцип сопряженности процессов формирования/воспитания морального сознания и развития культуры мышления, идея преодоления этических дилемм посредством их отнесения к онтологической оппозиции «ноосфера (сферы разума и добра) – атасфера (сферы глупости и зла)»; принцип связи в процессе этического образования теории и практики, воплощенный в технологии упражнений по этике, в процессе выполнения которых фиксируются инвариантные правила поведения, – не просто оригинальны, но аутентичны, присущи именно этому исследователю, отражают его внутренний мир.

Вместе с тем идеи, выдвинутые Ф. А. Селивановым, находятся в русле современных концептуальных течений. Легко можно заметить общие мотивы, присущие концепции Селиванова и одновременно целому ряду концепций, изложенных в работах, представленных нами в обзоре литературы. В частности, на апелляции к разуму настаивают М. А. Hand, который, подобно Селиванову, полагает, что нравственное воспитание должно быть рациональным [1]; авторы коллективной монографии *Ethical Rationalism and the Law*, подобно Селиванову, проводят параллели между рационализмом и моралью и иррационализмом и аморальностью; авторы коллективной монографии *Dilemmas of Educational Ethics Cases and Commentaries*, так же как и Селиванов, настаивают на междисциплинарном подходе к проблемам этического образования, соединяющем возможности философии, педагогики и социологии.

Помимо этого, представляется очевидным, что предложенная Ф. А. Селивановым модель этического образования является по своей природе коммуникативной, хотя само это понятие Федор Андреевич не использовал, как и едва ли он был знаком с современными исследованиями этой феномена, приведенными выше.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что творчество Ф. А. Селиванова нельзя причислить к разряду как «провинциальной», так и «туземной» науки.

Эта оценка может быть применена и к идеям В. И. Бакштановского. В мировой этической мысли интерес к разработке проблем этико-прикладного знания наблюдается с 70-х годов XX века. В. И. Бакштановский заинтересовался этой темой еще во второй половине 70-х, а с середины 80-х активно участвовал в ее практическом воплощении. Специфика места концепции прикладной этики В. И. Бакштановского в современном состоянии этических исследований вообще определяется нетривиальным пониманием самой идеи и технологии «приложения», новизной в понимании предметного поля, методологии, целей и задач.

Во-первых, в рассматриваемой нами концепции разводятся понятия «практической этики» и «прикладной этики». Практическая этика представляет собой практическое приложение этических знаний в конкретной ситуации. Полемизируя с некоторыми наиболее распространенными определениями прикладной этики, В. И. Бакштановский и Ю. В. Согомонов отмечают, что чаще всего она узко идентифицируется лишь через ее «практическую ориентированность» (в отличие от нормативной этики и метаэтики), что, по сути, является лишь расшифровкой метафоры «этика – это практическая философия». Но авторы отказываются понимать прикладную этику как «приложение-аппликацию» этического знания к ситуации или группе ситуаций.

Во-вторых, В. И. Бакштановский и Ю. В. Согомонов видят специфику именно «прикладной этики» в том, что она есть «нормативно-ценностные подсистемы, конкретизирующие общественную мораль (и своеобразная подсистема – этика частной жизни и межличностных отношений), с одной стороны, теория конкретизации морали, проектно-ориентированное знание, фронестические технологии приложения (этическое ноу-хау) – с другой» [23, с. 59]. Такая двойственная предметность прикладной этики заставляет видеть ее задачи как в формировании теории этики нормативно-ценностной подсистемы, так и в разработки технологий воздействия на нее.

Можно увидеть параллели между концепцией В. И. Бакштановского и концепциями, изложенными в таких работах, как *Ethics in Professional Education*¹, где внимание концентрируется на проблеме этического образования в различных профессиях; *Ethics and Education Research* [36], в которой акцент делается на проблемах этики исследований; *Teacher Education for Ethical Professional Practice in the 21st Century*², ставящая во главу угла проблему понимания учащимися морали и этики; *Accounting Ethics Education*

¹*Ethics in Professional Education*. Ed. by Martin Ch., Ruitenberg C. W. Routledge, 2020. 130 p.

²*Teacher Education for Ethical Professional Practice in the 21st Century*. Ed. by Dreon O., Hershey D. P. Pennsylvania: IGI Global; 2017. 430 p.

Making Ethics Real¹, нацеленной на усвоение правил, установленных профессиональными моральными кодексами; Ethics in Higher Education: Promoting Equity and Inclusion Through Case-Based Inquiry², посвященной изучению этических дилемм образовательной повседневности.

Нечто подобное можно сказать о Ю. М. Федорове. Предлагаемые им методологические идеи и принципы: модель этического образования как «погружения в универсум морали», принцип со-бытия человека и Космоса, методы воспитания в диалоге, реализации творческого/креативного начала, практики свободы – с одной стороны, коррелируют с идеями русских космистов³, с другой стороны, являют собой их новое нетривиальное прочтение, суть которого заключается, в первую очередь, в их осовременивании, приближении к реалиям наших дней. Надо сказать, что сама концепция этического универсума Ю. М. Федорова, в которой цель бытия человека в мире определяется его стремлением и возможностью расшифровать моральные императивы Космоса и соответствующим образом выстроить собственную жизнь, не просто развивает идеи русского космизма, но переиначивает их в соответствии с идеалами персонализма, диалогизма. Концепция Федорова в нашем представлении отталкивается от такого универсального педагогического учения, как учение о παιδεία, в частности, в ней присутствует совершенно пайдейная идея единства нравственного совершенства и образованности, понимания образования как нравственного образования/преобразования субъекта и установления рационально-критических отношений между субъектом и субъективирующими институтами. Единомышленников Федорова в этом плане можно считать М. R. Gregory, рассматривающего такого рода педагогику как сократическую педагогику: «Сократическая педагогика вовлекает студентов в проблематизацию существующего положения дел, поиск истины и самоисправление»⁴. Еще одна особенность космизма Ю. М. Федорова – введение в его ареал эколого-этической проблематики. В этом плане концепция этического образования Юрия Михайловича пересекается с исследованием D. Jamieson Ethics and the Environment: An Introduction, разбирающем вопросы взаимоотношений человека и природы [37], а также с концепцией трех стадий развития личности L. Kohlberg [13].

¹Accounting Ethics Education Making Ethics Real. Ed. by Costa A. J., Pinheiro M. M. Routledge, 2021. 222 p.

²Ethics in Higher Education: Promoting Equity and Inclusion Through Case-Based Inquiry. Ed. by Taylor R. M., Kuntz A. F., Brighouse (Foreword) H. Harvard Education Press; 2021. 280 p.

³Russian Cosmism. Ed. by Boris Groys. Cambridge, MA: EFlux-MIT Press; 2018. 294 p.

⁴Gregory M. R. Ethics Education as Philosophical Practice: The Case from Socratic, Critical, and Contemplative Pedagogies // Teaching Ethics. 2014. Vol. 15, № 1. P. 19–34.

Таким образом, становится очевидным, что творчество Ю. М. Федорова ни в коей мере не является феноменом «провинциальной» или «туземной» псевдонауки, более того, принцип диалогизма, который можно рассматривать как инвариант принципа коммуникативности, насквозь пронизывает его творчество.

Заключение

Отвечая на вопросы, поставленные во введение к настоящей статье, необходимо констатировать:

1. Ф. А. Селиванов, В. И. Бакштановский, Ю. М. Федоров рассматривают этическое образование как облигатное условие процесса формирования морального сознания личности. Они единодушны в том, что моральное сознание следует развивать, более того, в их видении этическое образование призвано улучшать моральный климат общества.

2. Модели этического образования, предложенные тюменскими этиками, можно обозначить следующим образом: модель развития способности истинных моральных суждений (Ф. А. Селиванов), модель формирования способности свободного выбора и морального творчества (В. И. Бакштановский), модель погружения в универсум морали (Ю. М. Федоров); основные принципы, на которые опираются эти модели, соответственно, выглядят так: принцип сопряженности процессов формирования морального сознания и развития культуры мышления (Ф. А. Селиванов), принцип формирования морального сознания через актуализацию возможности быть со-творцом общественной морали (В. И. Бакштановский); принцип со-бытия человека и Космоса (Ю. М. Федоров). Что касается методов, то это этико-логические упражнения (Ф. А. Селиванов), этико-прикладные (деловые) игры, гуманитарная экспертиза (В. И. Бакштановский), воспитание в диалоге, реализация творческого/креативного начала, практика свободы и т. д. (Ю. М. Федоров).

3. Значение концепций Ф. А. Селиванова, В. И. Бакштановского, Ю. М. Федорова для современной этико-педагогической науки заключается в том, что они, безусловно, будут способствовать росту научного знания посредством как обогащения этого знания новой информацией, так и инициирования новых интересных и плодотворных дискуссий, посвященных проблемам этического образования.

Необходимо отметить еще один момент: концепции Ф. А. Селиванова, В. И. Бакштановского, Ю. М. Федорова различны, однако их объединяет отношение к человеку как развивающемуся субъекту морали, желание трансформировать общество в сторону большей человечности, стремление прео-

долеть глобальное отчуждение человека от человека, человека от общества, человека от природы, нацеленность на нивелирование присущих обществу потребления отношений между людьми как отношений между товарами.

Список использованных источников

1. Hand M. A. Theory of Moral Education. London: Routledge; 2020. 138 p.
2. Peters R. S. Ethics and Education. London: Routledge; 2021. 334 p.
3. Alehegn D. Civil and ethical education. LAP LAMBERT Academic Publishing; 2020. 136 p.
4. Nucci L., Ilten-Gee R. Moral Education for Social Justice. New York: Teachers College Press; 2021. 235 p.
5. Strand T. Rethinking Ethical-Political Education. Springer International Publishing; 2020. 290 p.
6. Назарова В. Н., Мелешко Е. Д. Этическое образование в России: проект интегральной этики // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 40. С. 98–107.
7. Викторук Е. Н., Москвич Ю. Н. Этика меняющихся университетов: монография. Дополненное второе издание монографии «Этика успеха людей университета сегодня». Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2020. 222 с.
8. Викторук Е. Н., Минеев В. В. Биоэтика. Лекции и материалы к практическим занятиям: учебное пособие для обучающихся по образовательной программе 39.03.02 «Социальная работа». Красноярск: Издательство Красноярского гос. пед. университета, 2017. 140 с.
9. Гох А. Ф., Викторук Е. Н., Минеев В. В. Аутичный мир: от одиночества субкультуры к созиданию общечеловеческих ценностей: монография. Красноярск: Издательство Красноярского гос. пед. Ун-та, 2021. 216 с.
10. Jackson E., Goldschmidt T. Crummett D., Chan R. Applied Ethics: An Impartial Introduction. Hackett Publishing Company, Inc.; 2021. 253 p.
11. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. 242 с.
12. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. Москва: Академический проект, 2019. 480 с.
13. Kohlberg L. Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row; 1981. 441 p.
14. Habermas J. Moral Consciousness and Communicative Action. New York: Polity; 2015. 248 p.
15. Селиванов Ф. А. Этика. Очерки. Томск: Издательство Томского университета, 1961. 186 с.
16. Селиванов Ф. А. Оценка и норма в моральном сознании. Москва: Знание, 1977. 64 с.
17. Селиванов Ф. А. Ошибки. Заблуждения. Поведение. Томск: Издательство Томского университета, 1987. 200 с.
18. Селиванов Ф. А. Поиск ошибочного и правильного. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2003. 195 с.
19. Селиванов Ф. А. Этика – инженеру. Тюмень: Издательство ТюмГНГУ, 2010. 291 с.
20. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. Москва: Политиздат, 1983. 224 с.

21. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства. Том 1. Игры рынка. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992. 240 с.
22. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства. Том 2. Торговец в Храме. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992. 216 с.
23. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Введение в прикладную этику. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006. 392 с.
24. Федоров Ю. М. Этика Севера как космология морали // Этика Севера: сборник научных трудов / Под ред. В. И. Бакштановского, Т. С. Караченцевой. Томск: Издательство ТГУ, 1992. С. 29-52.
25. Федоров Ю. М. Социальная психология: курс лекций. Новосибирск: Научно-издательский центр ОИГМ СО РАН, 1999. 528 с.
26. Федоров Ю. М. Универсум морали. Тюмень: Тюменский научный центр СО РАН, 1992. 418 с.
27. Федоров Ю. М. Сумма антропологии. Ч. 1: Расширяющаяся вселенная Абсолюта. Ч. 2: Космо-антропо-социо-природогенез человека. Новосибирск: Наука; Сибирская издательская фирма РАН, 1996. 833 с.
28. Федоров Ю. М. Сумма антропологии. Кн. 3: Антропологическая историософия. Новосибирск: Издательство СО РАН, филиал «Гео», 2000. 714 с.
29. Назаров В. Н. Опыт хронологии русской этики XX в.: третий период (1960–1990) // Этическая мысль. Выпуск 4. Москва: ИФРАН, 2003. С. 179–198.
30. Селиванов Ф. А. Кому и как преподавать этику? // Вестник Российского философского общества. 2004. №1. С. 72–75.
31. Гусейнов А. А. О тюменской школе прикладной этики // Ведомости прикладной этики. 2014. Вып. 45. С. 135–149.
32. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Прикладная этика: опыт университетского словаря: учебное пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ; Центр прикладной этики, 2001. 268 с.
33. Бакштановский В. И. Игра как модель освоения ситуации морального выбора // Ведомости прикладной этики. 2020. Вып. 55. С. 142–174.
34. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Прикладная этика: лаборатория ноу-хау. Том 1. Испытание выбором: игровое моделирование как ноу-хау инновационной парадигмы прикладной этики. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. 292 с.
35. Соколов М., Титаев К. Провинциальная и туземная наука // Антропологический форум. 2013. № 19. С. 239–275.
36. Brooks R., Riele K., Maguire M. Ethics and Education Research. London: SAGE Publications; 2014. 208 p.
37. Jamieson D. Ethics and the Environment: An Introduction. Cambridge University Press; 2008. 235 p.

References

1. Hand M. A. Theory of moral education. London: Routledge; 2020. 138 p.
2. Peters R. S. Ethics and education. London: Routledge; 2021. 334 p.
3. Alehegn D. Civil and ethical education. LAP LAMBERT Academic Publishing; 2020. 136 p.
4. Nucci L., Ilten-Gee R. Moral education for social justice. New York: Teachers College Press; 2021. 235 p.

5. Strand T. Rethinking ethical-political education. Springer International Publishing; 2020. 290 p.
6. Nazarova V. N., Meleshko E. D. Ethical education in Russia: An integral ethics project. *RFBR Information Bulletin*. 2005; 40: 98–107. (In Russ.)
7. Viktoruk E. N., Moskvich Yu. N. Jetika menjajushhihsja universitetov = The ethics of changing universities. *Dopolnennoe vtoroe izdanie monografii "Jetika uspeha ljudej universiteta segodnja"* = Amended second edition of the monograph "Ethics of the success of university people today". Krasnoyarsk, 2018. Ed. by Yu. N. Moskvich. Krasnoyarsk: Publishing House LITERA–print; 2020. 222 p. (In Russ.)
8. Viktoruk E. N., Mineev V. V. Biojetika. Lekcii i materialy k prakticheskim zanjatijam: uchebnoe posobie dlja obuchajushhihsja po obrazovatel'noj programme 39.03.02 "Social'naja rabota" = Bioethics. Lectures and materials for practical exercises: A textbook for students in the educational programme 39.03.02 Social Work. Krasnoyarsk: State Pedagogical University named after V. P. Astafiev; 2017. 140 p. (In Russ.)
9. Gokh A. F., Viktoruk E. N., Mineev V. V. Autichnyj mir: ot odinochestva subkul'tury k sozidaniju obshhechelovecheskih cennostej = Autistic world: From the loneliness of the subculture to the creation of universal values. Krasnoyarsk: State Pedagogical University named after V. P. Astafiev; 2021. 216 p. (In Russ.)
10. Jackson E., Goldschmidt T. Crummett D., Chan R. Applied ethics: An impartial introduction. Hackett Publishing Company, Inc.; 2021. 253 p.
11. Schleiermacher F. Germenevtika = Hermeneutics. St. Petersburg: Publishing House Evropejskij Dom; 2004. 242 p. (In Russ.)
12. Piaget J. Moral'noe suzhdenie u rebenka = Moral judgment in a child. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2019. 480 p. (In Russ.)
13. Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development. San Francisco, CA: Harper & Row; 1981. 441 p.
14. Habermas J. Moral consciousness and communicative action. New York: Polity; 2015. 248 p.
15. Selivanov F. A. Jetika. Ocherki = Ethics. Essays. Tomsk: Tomsk University Press; 1961. 186 p. (In Russ.)
16. Selivanov F. A. Ocenka i norma v moral'nom soznanii = Evaluation and norm in moral consciousness. Moscow: Publishing House Znanie; 1977. 64 p. (In Russ.)
17. Selivanov F. A. Oshibki. Zabluzhdenija. Povedenie = Mistakes. Delusions. Behaviour. Tomsk: Tomsk University Press; 1987. 200 p. (In Russ.)
18. Selivanov F. A. Poisk oshibochnogo i pravil'nogo = Search for the wrong and the right. Tyumen: Tyumen State University Publishing House; 2003. 195 p. (In Russ.)
19. Selivanov F. A. Jetika – inzheneru = Ethics for the engineer. Tyumen: Tyumen State University Publishing House; 2010. 291 p. (In Russ.)
20. Bakshtanovskiy V. I. Moral'nyj vybor lichnosti: al'ternativy i reshenija = Moral choice of personality: Alternatives and solutions. Moscow: Publishing House Politizdat; 1983. 224 p. (In Russ.)
21. Bakshtanovskiy V. I., Sogomonov Yu. V. Chestnaja igra: npravstvennaja filosofija i jetika predprinimatel'stva. Tom 1. Igry rynka = Fair game: Moral philosophy and business ethics. Vol. 1. Market games. Tomsk: Publishing House Tomsk University; 1992. 240 p. (In Russ.)
22. Bakshtanovskiy V. I., Sogomonov Yu. V. Chestnaja igra: npravstvennaja filosofija i jetika predprinimatel'stva. Tom 2. Torgovec v Hrame = Fair game: Moral philosophy and busi-

ness ethics. Vol. 2. Merchant in the temple. Tomsk: Publishing House Tomsk University; 1992. 216 p. (In Russ.)

23. Bakshtanovskiy V. I., Sogomonov Yu. V. Vvedenie v prikladnuju jetiku = Introduction to applied ethics. Tyumen: Research Institute of Applied Ethics of Tyumen State Oil and Gas University; 2006. 392 p. (In Russ.)

24. Fedorov Yu. M. Jetika Severa kak kosmologija morali = Ethics of the North as a cosmology of morality. In: V. I. Bakshtanovsky, T. S. Karachentseva (Eds.). Jetika Severa: sbornik nauchnyh trudov = Ethics of the North. Collection of scientific papers. Tomsk: Publishing House Tomsk University; 1992. p. 29–52. (In Russ.)

25. Fedorov Yu. M. Social'naja psihologija: kurs lekcij = Social psychology: A course of lectures. Novosibirsk: Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences; 1999. 528 p. (In Russ.)

26. Fedorov Yu. M. Universum morali = Universe of morality. Tyumen: Tyumen Scientific Centre of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences; 1992. 418 p. (In Russ.)

27. Fedorov Yu. M. Summa antropologii. Ch. 1: Rasshirjajushhajasja vseennaja Absoljuta. Ch. 2: Kosmo-antropo-socio-prirodogenez cheloveka = The sum of anthropology. Part 1: The Expanding universe of the Absolute. Part 2: Cosmo-anthropo-socio-natural genesis of man. Novosibirsk: Publishing House Nauka; Siberian Publishing Company RAS; 1996. 833 p. (In Russ.)

28. Fedorov Yu. M. Summa antropologii. Kn. 3: Antropologicheskaja istoriosofija = The sum of anthropology. Book 3: Anthropological historiosophy. Novosibirsk: Publishing house SO RAN; branch "Geo"; 2000. 714 p. (In Russ.)

29. Nazarov V. N. The experience of the chronology of Russian ethics of the XX century: The third period (1960–1990). *Jeticheskaja mysl' = Ethical Thought*. 2003; 4: 179–198. (In Russ.)

30. Selivanov F. A. Who and how to teach ethics? *Vestnik Rossijskogo filosofskogo obshhestva = Bulletin of the Russian Philosophical Society*. 2004; 1: 72–75. (In Russ.)

31. Guseinov A. A. On the Tyumen school of applied ethics. *Vedomosti prikladnoj jetiki = Bulletin of Applied Ethics*. 2014; 45: 135–149. (In Russ.)

32. Bakshtanovskiy V. I., Sogomonov Yu. V. Prikladnaja jetika: opyt universitetskogo slovarja = Applied ethics: Experience of the university dictionary. Tyumen: Research Institute of Applied Ethics of Tyumen State Oil and Gas University; Centre for Applied Ethics; 2001. 268 p. (In Russ.)

33. Bakshtanovskiy V. I. Game as a model for mastering the situation of moral choice. *Vedomosti prikladnoj jetiki = Bulletin of Applied Ethics*. 2020; 55: 142–174. (In Russ.)

34. Bakshtanovskiy V. I., Sogomonov Yu. V. Prikladnaja jetika: laboratorija nou-hau. Tom 1. Ispytanie vyborom: igrovoe modelirovanie kak nou-hau innovacionnoj paradigmy prikladnoj jetiki = Applied ethics: Know-how laboratory. Vol. 1. Trial by choice: Game modeling as know-how for an innovative applied ethics paradigm. Tyumen: Tyumen State Oil and Gas University; 2009. 292 p. (In Russ.)

35. Sokolov M., Titaev K. Provincial and native science. *Antropologicheskij forum = Anthropological Forum*. 2013; 19: 239–275. (In Russ.)

36. Brooks R., Riele K., Maguire M. Ethics and education research. London: SAGE Publications; 2014. 208 p.

37. Jamieson D. Ethics and the environment: An introduction. Cambridge University Press; 2008. 235 p.

Информация об авторах:

Яркова Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Тюменского государственного университета; Тюмень, Россия. E-mail: e.n.yarkova@utmn.ru

Иванов Алексей Геннадиевич – кандидат философских наук, доцент, доцент Тюменского государственного университета; Тюмень, Россия. E-mail: a.g.ivanov@utmn.ru

Мальцев Ярослав Владимирович – кандидат философских наук, доцент Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-1725-2859; Тюмень, Россия. E-mail: y.v.malcev@utmn.ru

Вклад соавторов:

Е. Н. Яркова – разработка общей концепции исследования, аннотация, введение, обзор литературы, материалы и методы, анализ и обобщение результатов, раздел о Ф. А. Селиванове.

А. Г. Иванов – оформление списка литературы и сносок, раздел про В. И. Бакштановского.

Я. В. Мальцев – оформление текста и метаданных статьи, раздел про Ю. М. Федорова.

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

Статья поступила в редакцию 17.01.2022, поступила после рецензирования 29.04.2022, принята к публикации 04.05.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena N. Yarkova – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: e.n.yarkova@utmn.ru

Aleksey G. Ivanov – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: a.g.ivanov@utmn.ru

Yaroslav V. Maltsev – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Tyumen State University; ORCID 0000-0002-1725-2859; Tyumen, Russia. E-mail: y.v.malcev@utmn.ru

Contribution of the authors:

Е. Н. Яркова – development of the general concept of the research, abstract, introduction, literature review, materials and methods, analysis and generalisation of the results, section on F. A. Selivanov.

А. Г. Иванов – design of the list of references and footnotes, a section about V. I. Bakshtanovskiy.

Ya. V. Maltsev – design of the text and metadata of the article, section about Yu. M. Fedorov.

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

Received 17.01.2022; revised 29.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.874

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-41-59

HEUTAGOGICAL APPROACH TO MUSIC LEARNING IN VOCATIONAL SCHOOLS

Y. Sukmayadi¹, F. Sella², H. I. Midyanti³

Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, Indonesia.

E-mail: ¹yudi.sukmayadi@upi.edu; ²fensysella@upi.edu; ³dicemidyanti@upi.edu

Abstract. *Introduction.* Music is one of the areas of expertise and skills existing in vocational schools in Indonesia, where students must master music in theory and practice. Due to the COVID-19 pandemic, music teachers are encouraged to design alternative learning methods in order to facilitate the students to learn music. This challenges the music teachers to provide interesting and well-delivered material during online learning since the teachers of vocational education have to adapt quickly and prepare the students to be ready in facing the today's challenges. In addition, the use of information and communication technology in teaching and performing music is growing rapidly, thus, the music teachers must master computer technology to address the complexities of today's music industry, and support the music learning process in theory and practice. The heutagogical approach is believed to be an innovative and trending approach to be applied in the music learning process, since it can adapt to the current changing times. It can also assist teachers to guide music theory and practice, develop and deliver direction and discussion through technology assistance with learning materials agreed in the classroom.

The *aim* of this article is to analyse the application of a heutagogical approach that focuses on improving learning, overall learning opportunities, and developing independent skills with technology assistance on music subjects in vocational schools in Bandung (West Java, Indonesia).

Methodology and research methods. This research employs grounded theory method by providing explicit analytical strategies with the ultimate goal of obtaining theories about certain processes, actions, or interactions that come from the teacher's point of view in teaching music in vocational schools.

Results and scientific novelty. It was found that teaching processes with heutagogical approach tend to be student-centred, enabling students to learn independently through self-determination, since it is the real implementation of student-centred educational theory that can help students hone skills and metacognition and reflect their own learning experience faster.

Practical significance. The current research aims at helping students studying music in vocational schools to apply self-determined learning, hence they can determine what to learn, how to learn it, when to learn, and where to get information to achieve the learning objectives.

Thus, students can decide when the best time to study music, explore their musical knowledge, and practice their music skills. In addition, students can be trained to design music lessons, build space patterns and learning opportunities, and develop themselves individually; hence that they can be responsible for the learning objectives they designed for themselves. As for the teachers, they can play their role as a guide and facilitator who can direct students in achieving their learning objectives.

Keywords: heutagogical approach, music, vocational school, online learning, self-determined learning.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to Universitas Pendidikan Indonesia for funding this research project. Utmost gratitude and appreciation are also extended to partners and all parties, who have actively participated so that this research can be carried out, especially to the teacher representatives of Vocational High School (SMK) in Bandung (West Java, Indonesia).

For citation: Sukmayadi Y., Sella F., Midyanti H. I. Heutagogical approach to music learning in vocational schools. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 41–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-41-59

ЭВТАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ

Ю. Сукмаяди¹, Ф. Селла², Х. И. Мидянти³

Университет Пендидикан Индонезия, Бандунг, Индонезия.
E-mail: ¹yudi.sukmayadi@upi.edu; ²fensysella@upi.edu; ³dicemidyanti@upi.edu

Аннотация. Введение. Музыка является одной из областей навыков и квалификации, существующих в профессионально-технических училищах Индонезии, где студенты должны осваивать музыку в теории и практике. Из-за пандемии COVID-19 преподавателям музыки рекомендуется разрабатывать альтернативные методы обучения, чтобы облегчить студентам прохождение программы. Поэтому они вынуждены выбирать интересные материалы и качественно их готовить при онлайн-обучении, так как преподаватели в сфере профессионального образования должны быстро адаптироваться к современным вызовам и учить студентов быть к готовыми к ним. Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и исполнении музыки быстро растет, поэтому преподаватели музыки должны осваивать компьютерные технологии для решения сложных задач современной музыкальной индустрии и поддерживать процесс обучения музыке в теории и на практике. Эвтагогический подход считается инновационным и трендовым, он должен применяться в процессе обучения музыке, поскольку может адаптироваться к текущим изменениям. Этот подход может также помогать учителям направлять теорию и практику музыки в нужное русло, разрабатывать и осуществлять руководство и обсуждение посредством технической помощи с учебными материалами, согласованными в классе.

Цель. Цель статьи – проанализировать применение эвтагогического подхода, направленного на улучшение обучения, общие возможности обучения и развитие независи-

мых навыков с технической помощью по музыкальным предметам в профессиональных школах в Бандунге (Западная Ява, Индонезия).

Методология и методы исследования. Исследование использует метод обоснованной теории, предоставляя четкие аналитические стратегии с конечной целью получения теории об определенных процессах, действиях или взаимодействиях, которые происходят с точки зрения учителя при преподавании музыки в профессиональных училищах.

Результаты и научная новизна. Было установлено, что преподавание с использованием эвтагогического подхода, как правило, ориентировано на учащихся, что позволяет им учиться независимо через самоопределение, поскольку именно реальное осуществление ориентированной на учащихся теории образования может помочь студентам оттачивать навыки и метасознание и быстрее анализировать свой учебный опыт.

Практическая значимость. Это исследование направлено на то, чтобы помочь студентам, изучающим музыку в профессионально-технических училищах, применять самоопределяемое обучение, поэтому они могут установить, что им учить, как и когда учиться и где получать информацию для достижения целей обучения. Таким образом, студенты могут решить, когда лучше всего изучать музыку, исследовать свои музыкальные знания и практиковать свои музыкальные навыки. Кроме того, они могут обучаться планированию музыкальных уроков, создавать пространственные модели и возможности для обучения, а также развиваться индивидуально, что позволяет им отслеживать поставленные ими цели обучения. Что касается преподавателей, то они могут играть роль руководителей и координаторов, которые направляют учащихся в достижении их учебных целей.

Ключевые слова: эвтагогический подход, музыка, профтехучилище, онлайн-обучение, самоопределяемое обучение.

Благодарности. Авторы выражают благодарность Университету Пендидикан Индонезия за финансирование этого исследовательского проекта. Авторы также выражают огромную благодарность и признательность партнерам и всем, кто принял активное участие в этом исследовании, особенно преподавателям профессионально-технической средней школы в Бандунге (Западная Ява, Индонезия).

Для цитирования: Сукмаяди Ю., Фенси С., Мидянти Х. И. Эвтагогический подход к обучению музыке в профессионально-технических училищах // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 41–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-41-59

Introduction

The revolutionary phenomenon of Industry 4.0 brings about a major change in the education system, especially vocational education [1–3]. All aspects of learning are expected to develop digital and virtual media [4, 5]. This is also in line with the characteristics of 21st century graduate competency or so-called the 4Cs (communication, collaboration, critical thinking and problem solving, and creativity and innovation) [6, 7]. The achievement of these four skills is still suboptimal, even in developed countries [8]. Some experts in developed countries state that vocational education requires mastery of actual and relevant

skills according to the needs of modern industry [9–11]. Education prioritises individuality, which makes competency become more flexible, necessitates development of programmes guiding students into the life spheres, where they will open up their capabilities and potential [12].

During the pandemic, teachers' creativity is essential. In particular, they are expected to use a creative learning approach so that the learning process remains effective. One subject that requires more practice is music. In practice, music teachers always try to help students achieve and master the competency of music practice material. Music subject is a theoretical and practical subject that must be mastered by students, thus, the teachers must be able to give maximum effort even though the pandemic presents many limitations in delivering classroom instructions. In music subject, the classroom instructions require practice, usually only by using musical instruments available at school. This is a challenge for music teachers to provide interesting and well-delivered material, in forms of online learning. In addition, teachers must be able to anticipate that practical learning can still be carried out properly using existing online media. The first thing to do is that the teacher must know the essential materials for the students in accordance with the curriculum. Essential materials are priority materials that must be given to students to increase the expected competencies during the pandemic. In carrying out practical learning in music subjects, teachers must pay attention to several aspects, namely essential materials, the students' internet connection availability, and the availability of tools, especially for ensemble material.

Based on the problems above, an effective learning approach is needed by implementing interactive learning systems and media. One approach that is found to be innovative and currently trending is the heutagogical approach. This approach focuses on improving learning, overall learning opportunities, and developing independent skills. The students' characteristics are highly influential and crucial because they are required to find everything independently, including information and data to support their music learning. With this approach, the teacher only functions as a facilitator who plays a role in showing the direction that students will take in learning.

Literature Review

Education is increasingly important to ensure that students have the skills to help them learn and innovate by using technology and information media, in order to make them able to work and survive by using life skills. The 21st century is also marked by the amount of information that is available anywhere and can be accessed at any time, faster computing, automation that replaces routine jobs, and communication that can be done from anywhere [13, 14]. Advances in science

and technology allow internet users to carry out various activities in cyberspace interactively between themselves and their computers or with fellow users, either individually or in groups, in their own environment, or on other continents for an unlimited period of time. The Industrial Revolution 4.0 is marked by increased connectivity, interaction, and the development of digital, artificial and virtual systems. With the increasingly convergent boundaries between humans, machines, and other resources, information and communication technology will certainly have an impact on various sectors of life. The vision of Industry 4.0 will not only bring new approaches but also methodologies and technologies that must be introduced to companies, including the education sector [15]. The government programme “Making Indonesia 4.0” means overhauling the education curriculum by prioritising STEAM (Science, Technology, Engineering, the Arts, and Mathematics), aligning the national education curriculum with future industrial needs [16, 17]. Indonesia will work closely with industry players and foreign governments to improve the quality of vocational schools, as well as improve global labour mobility programmes to take advantage of the availability of human resources to accelerate skills transfer. The international experience of the solution of the arising problems in connection with globalisation of education market and a general crisis of education is summarised.

Independent learning has become a new era of education policy in Indonesia. Contextually, the condition of independent learning concept means independence in achieving goals, application of methods, materials choice, and learning evaluation models that apply to teachers and students [18]. Teachers or lecturers as educators are expected to be able to realise independent learning with the support of professional competency. The independent learning concept emphasises on active learning for students to get direct experience of various social phenomena occurring in the community so that they can improve the abilities of current and future students, both during and after the COVID-19 pandemic. However, the paradigm that occurs in the field shows that the implementation of the free/independent learning policy has not been fully implemented due to various problems. The readiness of human resources and supporting facilities is one of the factors that influence the free learning policy [19].

The form of learning activities [20] in accordance with the Regulation of the Minister of Education and Culture Number 3 of 2020 Article 15 paragraph 1, especially those relevant to this research, is the implementation of lecturer research involving students. In addition, through this research, there is also a schedule of coaching activities for vocational school teachers regarding certain competencies, such as providing digital literacy competencies.

The trend of combining student-centred teaching and the use of technology in the classroom has given teachers the opportunity to support students in

developing lifelong learning skills [21, 22]. Heutagogy provides a promising framework for capitalising on this growing trend [23, 24] by drawing on a theory of student-centred education and emphasising learner autonomy [25, 26]. The main principles of heutagogy point to students as central to learning, self-efficacy and ability, reflection and metacognition, and non-linear learning that provide the foundation for designing and developing a learning ecology. This potential can be maximised using digital media.

Heutagogy as an approach to adult learning and teaching; it holistically implies fundamental changes in learning and teaching processes. Heutagogical approach focuses on developing lifelong learning skills through an active and proactive learning process [27], where students are central in the learning process. It challenges good pedagogical practices and beliefs by advocating for increased student autonomy where, when, and how learning occurs. In addition, it revisits the teacher's role who relinquishes ownership of the learning pathway and process to students, and who negotiates learning and determines what will be learned and how it will be learned [28].

The main distinguishing factor of heutagogy compared from other pedagogical approaches is the notion of two-round learning where the learners think about possible solutions and act on the problems they face, which may not necessarily be in line with existing theories, values, and assumptions. This is a consequence of the actions and results of the reflection process during the learning process. Heutagogy can benefit both the learner and the facilitator. Students are given the right to determine how and what they will learn, and to build high intrinsic motivation [29–33]. Students develop skills that enhance active learning abilities since heutagogy focuses on discovering how students prefer to learn and developing certain methods [34–37]. New success is found with an independent learning process that can encourage students' better confidence.

Heutagogy provides an alternative to viewing and building activity-based educational components. Considering that heutagogy is often seen as something that is inherent in work-based learning opportunities, hence, heutagogy must be integrated in various aspects. One form of this learning process in vocational learning is apprenticeship. This expansive approach consists of a student-centred lifelong learning system that emphasises the importance of learning and reflection. In a broad range of apprenticeship activities, both institutions and employers support apprentices in students' individual learning journeys, rather than dictating how and what students should learn.

The philosophy of student-centred technological transformation should be at the core of learning. Therefore, the quality of ICT-based learning delivery depends on ensuring facilities and accessibility, principles of adult learning, instructional design and appropriate delivery, and support services. There are

several design models for the heutagogical approach, especially online learning, as follows: 1) Design a lesson plan in which the learning objectives are not the focus because, in heutagogical learning, the learning objectives will contain skills and behaviours; 2) Lesson plan needs to be prepared with the approval of the agency because the role of the teacher changes from being a teacher to being a facilitator; 3) The learning process must be flexible in terms of time and place; 4) Teachers must have trust in what they do and what the students do; 5) The rules for assignments in the learning process must be agreed upon; 6) Students must be collaborative; and 7) Learning is non-linear (explorative) covering all aspects of life that are around. It aims for students to be able to solve problems around them in the future. This way, students are agents of experience who are not just living experiences. Teachers as facilitators must be responsible for the surrounding environment in making learning designs with a heutagogical approach so to make the design supportive and does not threaten the environment [38]. In other words, the problem of originality of a student's work becomes very important for heutagogy. Therefore, the heutagogical approach is very concerned with the development of student creativity [39]:

1) Double Loop (emphasis on values and attitudes) where students are independent in determining what they have;

2) Reconceptualisation [40] in the learning process, where each student learns from the way other students learn and discover things, so that mutual attachment occurs and they can work together to learn from each other [41]. Finally, in every learning process, students must have the ability to monitor themselves [42] through the work they have done in order to improve their abilities and skills;

3) Provide support. Teachers become facilitators, providing feedback to guide students' future in learning; and

4) Committed as a facilitator.

Research Methods

This research was not based or built on existing learning models but on the research findings, therefore, grounded theory method was employed. Grounded theory is a systematic method of conducting research in the form of data collection and providing an explicit strategy for analysing [43]. This method was used to obtain theories about certain processes, actions, or interactions that come from the teacher's perspective in teaching music subjects in vocational schools. The research instruments used in this study were music teacher lesson plans, interviews with music teachers, and data triangulation to ensure the validity of the data through collecting similar data from different data sources.

This research was started with an in-depth study of what is meant by the heutagogical approach through a focus group discussion by presenting speakers from Germany and Indonesia, and was attended by the research team, academics, and representatives of vocational teachers. This activity was aimed at obtaining comprehensive data from various perspectives. Following this activity was an in-depth literature study on the heutagogical approach. The research subjects acted as information providers in validating the problems in this research. In addition, the interviewed experts were positioned as expert resource to examine problems in the school.

In order for the research to run systematically and measurably, this research was carried out for 4 (four) months. The following was the design of the research:

- First, identification of the selected sites and individuals in order to understand the research problem. What needs to be understood at the initial stage was the setting of the research site, the participants who will be observed and interviewed, the field events experienced by the participants, and the actual events that the participants experienced in the research setting.

- Second, collection of various types of data with the most possible effective use of time to collect information at the research site. The data collection in this research involved some four types of strategies, namely, observation to vocational schools by conducting focus group discussion by presenting speakers from Germany and Indonesia, and was attended by the research team, academics, workshop and having discussion with the representatives of vocational teachers, and analysis of all the data collected, and implement it into a lesson plan in class. This activity was aimed at obtaining comprehensive data from various perspectives, documentation, and audio and visual materials.

- Third, data analysis based on the following steps: 1) processing and preparing data for analysis; 2) reading the entire data; 3) analysing the collected data more thoroughly; 4) applying the research stages in describing the setting, participants, categories, and themes to be analysed; 5) presenting heutagogy; and 6) interpreting the data.

- Fourth, development of a research report from the results of the data analysis in the form of a printed research report.

The results of the strategies above show that the heutagogical approach has been widely applied in vocational schools, but the teachers do not have enough knowledge about the heutagogical approach and lack experience in designing lesson plans using the heutagogical approach. In discussions with several teachers in vocational schools, they stated that a heutagogical approach was needed in vocational schools because it was in line with vocational learning outcomes in the form of products. However, there are several problems found in

vocational schools in Indonesia at the current condition. Among other things, there is a lot of productive content that requires students to be accompanied by teachers in practical learning with various forms of measuring instruments, practicum materials, and other equipment that may not be available to students. Thus, if students are not able to explore independently, they will not be able to follow in terms of ability and teachers will find it difficult to encourage students to achieve learning goals. In addition, problems also arise when teachers have to change habits in the learning process because they are accustomed to teaching with a pedagogical approach.

Based on the results of the focus group discussion, this heutagogical approach has been implemented in vocational education, among others, by utilising technology as a means of building student independence. The use of innovative technology in the Industry 4.0 Era in learning, for example, such as: the delivery of theory-based learning online in the e-internship model, and digital devices to track learning to minimise costs. Apart from this, it is also intended to increase access, and improve the quality of learning. Therefore, ICT (Information and Communication Technology) can be used to deliver micro-learning that is relevant to the urgent needs of students in the formal and informal sectors. Technology like this must be used to support learning to be more transformative. The similar research shows that technology and social media in particular provide opportunities for students to actively explore, construct, and disseminate information, as well as many ways that media can be used to support a heutagogical learning approach [44].

Learning conditions with a heutagogical approach provide an overview of independence that is built on the basis of student-teacher-school collaboration. The involvement of various parties and the support of facilities and infrastructure is one of the keys to the successful implementation of learning with a heutagogical approach. The learning situation through the heutagogical approach, which was explained by all the speakers during the focus group discussion, became the basis for the implementation of music learning with the heutagogical approach at the vocational school.

Results and Discussion

There are several stages for implementing the heutagogical approach in vocational school especially on the music subject. The first is making a music subject lesson plan. At this stage, the teacher identifies the students' familiarity with the internet. In addition, the teacher also identifies how often students use music applications on their cell phones or laptops. In ensemble-type subjects, such as material about bands that are learned in vocational school, video collage applications are quite popular among students to keep the ensemble music

practice. Therefore, the teacher must also be able to make a music subject lesson plan in accordance with the results of the identification at this early stage.

Further at this stage, the teacher designs lessons based on the FACE elements (Flexibility, Agility, Contracts, Inquiry). The application of the heutagogical approach in making lesson plans is elaborated in a three-stage process [45]. First, the heutagogical approach begins by defining a learning contract. At this stage, the teacher and students work together to identify learning needs and outcomes, determine what students want to learn, how to obtain learning outcomes, what should be done, and what learning experiences students want to get. It is important to note that the lesson plan must consider the learning environment and learning resources. Next, the teacher and students negotiate the process of evaluating and assessing the learning achievements; how learning will be assessed, who will assess it, and how to collectively determine that learning achievements have been achieved. All learning processes, from developing lesson plans to assessments, must be negotiated between the teacher and students.

The second stage in applying the heutagogical approach is the stage of designing learning activities. In order to achieve success at this stage, the teacher must create a challenging task that is achievable and beneficial for students, gives as much freedom to students as possible, and generates support from various parties on a cooperative and collaborative basis. The teacher and students negotiate and agree on the development of learning activities, then choose learning media (in the form of digital technology applications) that are relevant to the learning styles and characteristics of students and that support learning activities. Students are given the autonomy to choose media and learning resources based on digital technology that are in accordance with the characteristics of Generation Z to support the success of the learning process and the achievement of the desired learning goals. During this stage of the process, the teacher must support students in defining learning activities, provide continuous feedback, be constructive, and provide opportunities for students to reflect on the new knowledge gained during the learning process.

The third stage in applying the heutagogical approach is to design an assessment or evaluation of learning outcomes based on student participation. Assessment of learning outcomes is used to determine whether the agreed/negotiated results have been achieved and how the learning process is assessed based on a learning contract that has been determined together at the beginning of the learning process. The process of evaluating learning outcomes is carried out collectively by identifying and reviewing the learning process to find out whether specific competencies and skills have been achieved or not. This process is based on the principle that the heutagogical approach is student-centred, so the student is the main assessor of the learning process.

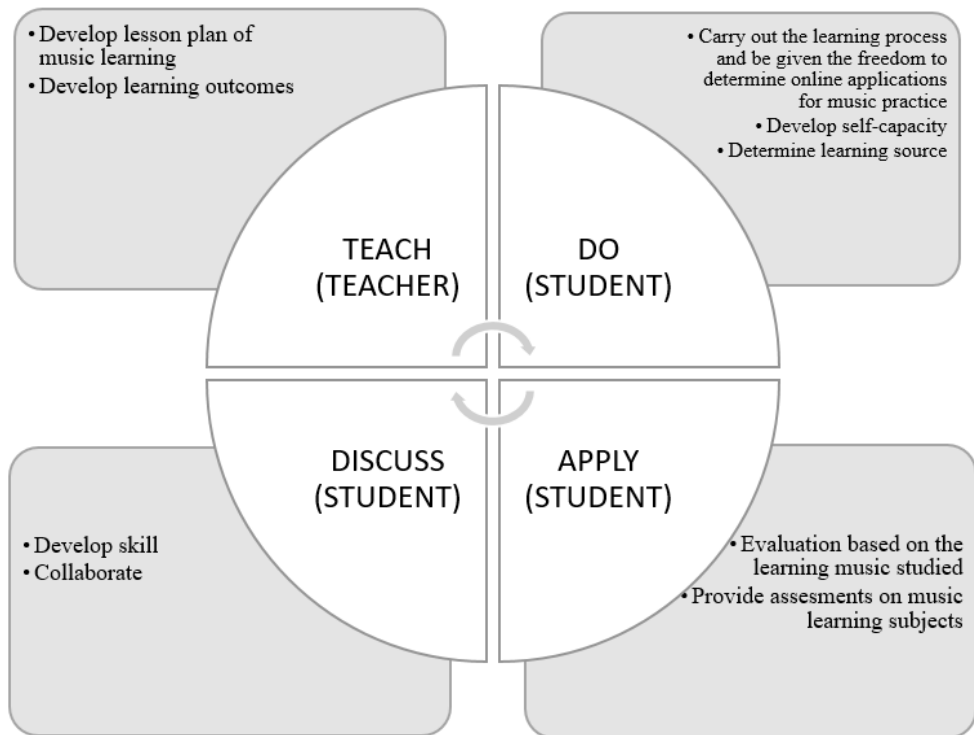


Fig. 1. Heutagogy learning cycle in music learning

The application of the heutagogical approach will certainly change the format of the lesson plans according to that approach. One of the changes is in determining the learning steps for band material in vocational schools. This learning material has learning objectives to understand musical notation, write arrangements, and practice band arrangements.

In the educational planning process, students are given the freedom to plan and divide the work to review the repertoire chosen by each group. Then, students look for repertoires to be studied, analysed and rearranged without any repertoire restrictions from the teacher. In practice, the teacher gives freedom to students to choose the repertoire, does not limit the arrangement, and students are free to use any application as needed. Students are also given the freedom to collaborate on playing musical instruments using applications such as video collages and others. Here, the teacher only monitors students so that students continue to meet learning objectives in accordance with the learning contract.



Fig. 2. Application usage for music learning

At the end of the material, students must be able to practice the arrangement in groups. Then, the teacher gives a reflection sheet to the students. Students can plan what to do next with the time that has been determined by the students themselves. After filling out the learning activity reflection sheet, the deadline is set by the students and approved and given input by the teacher, and then the learning contract is carried out again for the next learning meeting.

Based on the explanation above, there are several stages of learning integrating the heutagogy principles as basic knowledge for musical performance in band subjects. The relationship between students and educators undergoes a transformation as students gradually move from accessing structured learning resources to interacting in a more open learning environment. If in the offline band learning process, the world that is built by educators and the experience of students is mostly almost evenly distributed. However, in an online learning environment, students' experiences are not influenced to the same degree by educators because students are involved in the implementation of learning, and can determine for themselves what will be learned with a learning contract, according to the learning styles and interests of the students. Here, students' conceptual knowledge interacts more prominently with their experience in studying music. So that learning takes place through activities that involve more group learning and educators as facilitators. Learners can learn by interacting from various musical sources, and responding to feedback from both educators and peers, as well as feedback on themselves. From the learning results above, the process is as follows:

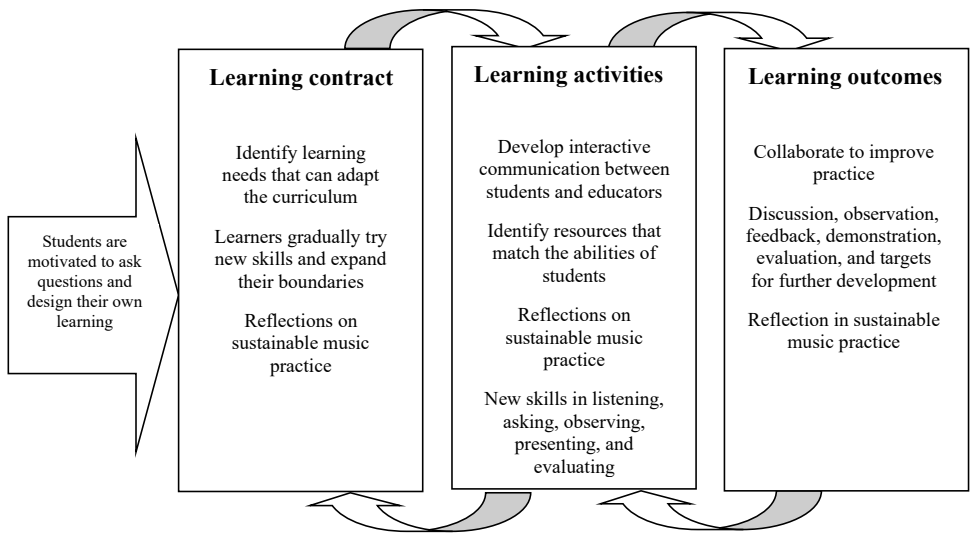


Fig. 3. Process of music learning practice

Source: Adapted from Blaschke & Hase, 2015

The communication stages carried out in the music learning with band subjects are presented in Table 1.

Table 1

The communication stages carried out in the music learning subjects

Communica- tion	Learning stages	Learning tech- niques	Resources
Discussion	Knowledge ac- quirement	Internet as learning source	Musical instruments, interface digital data, sheet music, audio data, video data
Interaction	Exercises and practices	Individual learning	Demonstration video and audio data, continuous and repeated practice
Adaptation	Feedback	Interned-as- sisted	Communication between stu- dents and educators
Reflection	Self-improve- ment	Independent and collabora- tive learning	Group discussions, two-way in- teractive videos with educators, collaborative discussions
Evaluation	Performance, demonstration, and assessment	Learning out- comes videos	Appearance of learning out- comes, portfolio

From the results of these observations, it was found that the use of technology allows for instant multimedia communication and responsiveness between teachers and students, where interactive practical learning can be carried out. Experience in learning activities with a synchronous heutagogical approach can be done well. Some learning materials, which are usually presented in offline learning, can be digitised and presented to students for reading outside of class time, and additional materials that they get themselves through websites and social media can make the projects they work on more interactive, direct, and collaborative. Technology can ideally offer a space to showcase student work in the form of a portfolio, whether consisting of videos of the teaching process, recorded compositions in the form of audio and video data, as well as other interactive projects that allow them to get feedback on the musical creations they have worked on.

However, each student tries to solve the technical challenges of using technology, which at the time of learning takes place, due to limited costs, supporting equipment, and knowledge. Therefore, the knowledge gained is not only theory and practice on music itself, but also other knowledge related to technology and music independently. So here, technology helps in facilitating online heutagogical learning experiences that in some cases are considered as real as live musical interactions. In addition, the use of technology in music learning with a heutagogical approach has several perceptions, namely the perception of usefulness and the perception of ease of use. In addition, students are given the opportunity to reflect in assessing the game themselves or their groups, what needs to be improved, and what must be done in the next learning process in order to get maximum results. In self-reflection by the students, it was found that smartphones, laptops, and computers were very helpful in the process of recording video and audio and speeding up the learning process so that students actively recorded their games and reviewed the results for better results.

Conclusions

Based on the discussion and description of the problem above, it can be concluded that the application of the heutagogical approach in music subjects in vocational schools has relevant educational implications. Through the concept of heutagogy, band subjects that are ensemble or group can continue to be developed by students according to their capacity without any limitations on resources from the teacher. Students are free to develop skills and determine their own learning resources. Students do not only get evaluation results from the teacher as does the classical approach. But also free to give the results of their evaluation of other groups of students. Practical learning in music lessons in vocational schools requires more commitment from the teacher than conventional learning

approaches. Teachers take on more of the role of facilitator or mentor using this approach so they can continually evaluate what students need. Teachers also need to be genuinely positive about this approach in order to convince students of the value of trying something new. Teachers should have a desire to try something different and feel challenged by the prospect of working with students. Teachers must be confident with strong self-efficacy and have many resources at their disposal to work with rapidly evolving and changing students, especially the practical needs of the music subject. The use of innovative technologies, such as online delivery of theory-based lessons in the e-internship model, and digital tools to find effective learning resources can reduce costs, increase access, and improve the quality of work-based learning experiences. Information and communication technology can be used to deliver learning that is relevant to the needs of students in the formal and informal sectors. Technology should be used to support lifelong learning in vocational education through a heutagogical approach.

Heutagogical approach is a form of a natural development of the previous learning approaches. By realising an innovative learning and meeting 21st century competencies and challenges in Era 5.0, teachers can see an educational approach where students must be able to determine what will be learned and how the learning process is carried out. The world is currently undergoing the era of the Industrial Revolution 4.0, but it is possible that there will be faster technological developments in the future where knowledge can be organised and distributed widely, studied according to the environment and abilities of each student, and obtained and explored through digital media. By combining a heutagogical approach and the latest technology, such as exploring the use of social media or other technologies, it is expected that music learning can be designed and developed with a student-centred mindset to equip students with the necessary skills for lifelong music learning that follows technological developments. Thus, lifelong music learning will continue to evolve with the times.

References

1. Ermawati R., Wagiran. Profile of vocational learning in the era of industrial revolution 4.0 (Studies at Department of Automotive Vocational High School). *Journal of Physics Conference Series* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 1273 (1): 012015. Available from: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1273/1/012015>
2. Erol S., Jäger A., Hold P., Ott K., Sihm W. Tangible Industry 4.0: A scenario-based approach to learning for the future of production. *Procedia CIRP* [Internet]. 2016 [cited 2021 Dec 23]; 54: 13–18. Available from: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2212827116301500>
3. Rahman N. L. B. A., Mokhtar M. B., Ali D. F. B. Self-initiated professional development among Malaysian TVET teachers in vocational colleges. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 23]; 24 (5): 1000–1009. Available from: <https://www.psychosocial.com/article/PR201773/16549/>

4. Kornelakis A., Petrakaki D. Embedding employability skills in UK higher education: Between digitalization and marketization. *Industry and Higher Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 23]; 34 (5): 290–297. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0950422220902978>
5. Kuntadi I., Widiaty I., Yulia C., Mubaroq S. R. An android-based e-observation application on lesson study learning in vocational high schools. *Journal of Engineering Science and Technology* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 14 (5): 2499–2508. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/336603339>
6. Putra A. B. N. R., Syafrudie H. A., Yunus J. M., Nidhom A. M., Smaragdina A. A., Sembiring A. I. Analysis of the necessity for heutagogical approach through 4Cs skills as innovation for vocational lectures in the education 4.0. In: *Proceedings of the 1st Vocational Education International Conference (VEIC 2019)* [Internet]. Paris, France: Atlantis Press; 2019 [cited 2021 Dec 23]. Vol. 379. p. 362–371. Available from: <https://www.atlantis-press.com/article/125927423>
7. Reeve E. M. 21st century skills needed by students in technical and vocational education and training (TVET). *Asian International Journal of Social Sciences* [Internet]. 2016 [cited 2021 Dec 23]; 16 (4): 54–61. Available from: <http://aijss.org/index.php/aijss20160404/>
8. Liu H., Ning Y. On the principles of English teaching reform in higher vocational colleges based on “the basic requirements of English curriculum teaching in higher vocational colleges”. *English Language Teaching* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 23]; 10 (9): 11. Available from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/69762>
9. Warne R. T. An evaluation (and vindication?) of Lewis Terman: What the father of gifted education can teach the 21st century. *Gifted Child Quarterly* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 63 (1): 3–21. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986218799433>
10. Khlaisang J., Songkram N. Designing a virtual learning environment system for teaching Twenty-First Century skills to higher education students in ASEAN. *Technology, Knowledge and Learning* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 24 (1): 41–63. Available from: <http://link.springer.com/10.1007/s10758-017-9310-7>
11. Tekerek B., Karakaya F. STEM education awareness of pre-service science teachers. *International Online Journal of Education and Teaching* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 23]; 5 (2): 348–359. Available from: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/310/239>
12. Valehov J. F. The role of education in the formation of knowledge society. *The Education and Science Journal*. 2016; (5): 41–54. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-41-54
13. Kemendikbud. Kurikulum 2013: Pergeseran paradigma belajar abad 21 [Internet]. 2013 [cited 2021 Dec 23]. Available from: <http://litbang.kemdikbud.go.id/index.php/index-berita-kurikulum/243-kurikulum-2013-pergeseran-paradigmabelajar-abad-21> (In Indonesian)
14. Yuara Y. P., Rizal F., Kusumaningrum I. Kesiapan guru vokasi SMKN 1 Sumatera Barat dalam menghadapi era revolusi industri 4.0. *Jurnal Imiah Pendidikan dan Pembelajaran*. 2019; 3 (3): 280–288. (In Indonesian)
15. Coşkun S., Kayıkcı Y., Gençay E. Adapting engineering education to industry 4.0 vision. *Technologies*. 2019; 7 (1): 10. DOI: 10.3390/technologies7010010
16. Sembiring M. G., Rahayu G. What makes quality satisfied OER? Insights from Universitas Terbuka for Indonesia 4.0. *Interactive Technology and Smart Education*. 2020; 17 (3): 285–301. DOI: 10.1108/ITSE-10-2019-0071
17. Thamrin H., Kadarudin. Indonesia in the industrial revolution era 4.0: Challenges or threats? *International Management Journal* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 46–57. Available from: <http://www.ic.rmutk.ac.th/wp-content/uploads/2019/06/International-Management-Journal-jan-jun.2019.pdf>

18. Kodrat D. Industrial mindset of education in Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) policy. *Jurnal Kajian Peradaban Islam*. 2021; 4 (1): 9–14. DOI: 10.47076/jkpi.v4i1.60
19. Meyer W. R. Independent learning: A literature review and a new project. In: *British Educational Research Association Annual Conference* [Internet]. 2010 [cited 2021 Dec 23]. Vol. 35. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Independent-learning%3A-a-literature-review-and-a-new-Meyer/99889c8597f89e08f31cbc9f904159d9b487f760# citing-papers>
20. Baharuddin M. R. Adaptasi kurikulum Merdeka Belajar Kampus Merdeka (Fokus: Model MBKM Program Studi). *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*. 2021; 4 (1): 195–205. (In Indonesian)
21. Narayan V., Herrington J. Towards a theoretical mobile heutagogy framework. In: *Proceedings of ASCILITE 2014 – Annual Conference of the Australian Society for Computers in Tertiary Education*. 2014. p. 150–160. DOI: 10.13140/RG.2.2.32529.56167
22. Taylor R. M. Defining, constructing and assessing learning outcomes. *Revue Scientifique et Technique* [Internet]. 2009 [cited 2021 Dec 23]; 28 (2): 779–788. Available from: <https://doc.oie.int/dyn/portal/index.xhtml?page=alo&aloId=31002>
23. Blaschke L. M., Hase S. Heutagogy and digital media networks. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 1 (1): 1–14. Available from: <https://ojs.aut.ac.nz/pjtel/article/view/1>
24. Pule' S. Curriculum components of technology education within the maltese national minimum curriculum from Year 1999 to 2016. *International Journal of Technology and Design Education* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 29 (3): 441–72. Available from: <http://link.springer.com/10.1007/s10798-018-9455-2>
25. Mohamad M. M., Zakaria A. F., Ahmad A., Affendi H. M. OJ-TP improvement of TVET's educators competency in heutagogy context. *Online Journal for TVET Practitioners* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 23]; 2: 35–40. Available from: <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/oj-tp/article/view/9275>
26. Marinho P., Delgado F. A curriculum in vocational courses: The recognition and (re) construction of counterhegemonic knowledge. *The Educational Forum* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 83 (3): 251–265. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131725.2019.1599650>
27. Kanwar A., Balasubramanian K., Carr A. Changing the TVET paradigm: New models for lifelong learning. *International Journal of Training Research* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 17 (SUP1): 54–68. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14480220.2019.1629722>
28. Blaschke L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* [Internet]. 2012 [cited 2021 Dec 23]; 13 (1): 56. Available from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076>
29. Agonács N., Matos J. F., Bartalesi-Graf D., O'Steen D. N. Are you ready? Self-determined learning readiness of language MOOC learners. *Education and Information Technologies* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 23]; 25 (2): 1161–1179. Available from: <http://link.springer.com/10.1007/s10639-019-10017-1>
30. Blaschke L. M. Self-determined learning (heutagogy) and digital media creating integrated educational environments for developing lifelong learning skills. In: Kergel D., Heidkamp B., Telléus P. K., Rachwal T., Nowakowski S. (Eds.). *The digital turn in higher education* [Internet]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; 2018 [cited 2021 Dec 23]. p. 129–140. Available from: http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-19925-8_10

31. Canning N. Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education* [Internet]. 2010 [cited 2021 Dec 23]; 34 (1): 59–71. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098770903477102>
32. Hase S., Kenyon C. Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* [Internet]. 2007 [cited 2021 Dec 23]; 4 (1): 111–118. Available from: <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/8766>
33. Pal R. K., Roy D. N. R. Hitting the bull's eye: Designing the process of implementation of heutagogy to empower the adult learners. *Suraj Punj Journal for Multidisciplinary Research* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 9 (486): 495. Available from: <http://spjmr.com/gallery/51-spjmr-1002.final.pdf>
34. Blaschke L. M., Hase S. Heutagogy, technology, and lifelong learning for professional and part-time learners. In: Dailey-Hebert A., Dennis K. S. (Eds.). *Transformative perspectives and processes in higher education* [Internet]. Cham: Springer International Publishing; 2015 [cited 2021 Dec 23]. p. 75–94. Available from: http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-09247-8_5
35. Carpenter J. P., Green T. D. Mobile instant messaging for professional learning: Educators' perspectives on and uses of vovox. *Teaching and Teacher Education* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 23]; 68: 53–67. Available from: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X17304742>
36. Durkin-Boyle L. Heutagogies' place in Prior Learning Assessment (PLA). *Assessment Update* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 23]; 29 (4): 5–7. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/au.30100>
37. Stoszowski J., McCarthy L. "Who wouldn't want to take charge of their learning?" Student views on learner autonomy, self-determination and motivation. *The Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 23]; 6 (2): 104–107. Available from: <https://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/view/330>
38. Hase S., Kenyon C. From andragogy to heutagogy. *Original UtiBASE Publication* [Internet]. 2000 [cited 2021 Dec 23]; 1–10. Available from: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy
39. Garnett F., O'Beirne R. Putting heutagogy into learning. In: Hase S., Kenyon C. (Eds.). *Self-determined learning: Heutagogy in action* [Internet]. UK: Bloomsbury Academic; 2013 [cited 2021 Dec 23]. p. 131–144. Available from: <https://www.bloomsburycollections.com/book/self-determined-learning-heutagogy-in-action/ch10-putting-heutagogy-into-learning>
40. Hase S., Kenyon C. The nature of learning. In: Hase S., Kenyon C. (Eds.). *Self-determined learning: Heutagogy in action* [Internet]. UK: Bloomsbury Academic; 2013 [cited 2021 Dec 23]. p. 19–36. Available from: <https://www.bloomsburycollections.com/book/self-determined-learning-heutagogy-in-action/ch3-the-nature-of-learning>
41. Charamba E. Learning and language: Towards a reconceptualization of their mutual interdependences in a multilingual science class. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 23]; 42 (6): 503–521. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2019.1707837>
42. Owen L. The impact of feedback as formative assessment on student performance. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* [Internet]. 2016 [cited 2021 Dec 23]; 28 (2): 168–175. Available from: <http://www.isetl.org/ijtlhe>

43. Charmaz K., Thornberg R. The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 23]; 18 (3): 305–327. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780887.2020.1780357>

44. Blaschke L. M., Hase S. Heutagogy: A holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners [Internet]. In: Gros B., Kinshuk, Maina M. (Eds.). *The future of ubiquitous learning*. 2016 [cited 2021 Dec 23]. p. 25–40. Available from: http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-47724-3_2

45. Blaschke L. M., Hase S. Heutagogy and digital media networks: Setting students on the path to lifelong learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning* [Internet]. 2019 [cited 2021 Dec 23]; 1 (1): 1–14. DOI: 10.24135/pjtel.v1i1.1

Information about the authors:

Yudi Sukmayadi – Associate Professor, Department of Music Education, Faculty of Arts and Design Education, Universitas Pendidikan Indonesia; ORCID 0000-0001-6637-3297; Bandung, Indonesia. E-mail: yudi.sukmayadi@upi.edu

Fensy Sella – Lecturer, Department of Music Education, Faculty of Arts and Design Education, Universitas Pendidikan Indonesia; ORCID 0000-0002-6305-8299; Bandung, Indonesia. E-mail: fensysella@upi.edu

Hafizhah Insani Midyanti – Lecturer, Department of Music, Faculty of Arts and Design Education, Universitas Pendidikan Indonesia; ORCID 0000-0002-5105-4311; Bandung, Indonesia. E-mail: dicemidyanti@upi.edu

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

Received 15.02.2022; revised 28.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Сукмаяди Юди – доцент кафедры музыкального образования факультета искусств и дизайна Университета Пендидикан Индонезия; ORCID 0000-0001-6637-3297; Бандунг, Индонезия. E-mail: yudi.sukmayadi@upi.edu

Селла Фенси – преподаватель кафедры музыкального образования факультета искусств и дизайна Университета Пендидикан Индонезия; ORCID 0000-0002-6305-8299; Бандунг, Индонезия. E-mail: fensysella@upi.edu

Мидянти Хафизах Инсани – преподаватель кафедры музыки факультета искусств и дизайна Университета Пендидикан Индонезия; ORCID 0000-0002-5105-4311; Бандунг, Индонезия. E-mail: dicemidyanti@upi.edu

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

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; поступила после рецензирования 28.04.2022; принята к публикации 04.05.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 303

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-60-83

ФОРСАЙТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ

Л. А. Новопашина¹, Е. Г. Григорьева²

*Сибирский федеральный университет,
Центр комплексных социологических исследований Красноярского государственного
педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия.
E-mail: ¹nla@ippd.ru; ²egrigoreva2016@mail.ru*

Д. В. Кузина

*Центр комплексных социологических исследований Красноярского
государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия.
E-mail: dar603@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Развитие российской системы образования и поставленные задачи обеспечения постоянного профессионального развития учителей обуславливают постоянный поиск новых инструментов и методов исследования и прогнозирования их компетенций, профессиональных дефицитов и затруднений. В настоящей статье представлено исследовательское решение прогнозирования профессиональных затруднений учителей в региональной системе образования с помощью форсайт-методов.

Целью настоящей работы является прогнозирование затруднений профессиональной деятельности учителей с учетом неопределенности сформированности их форсайт-компетенций.

Методология, методы и методики исследования. В качестве методологической основы прогнозирования профессиональных затруднений учителей избрана методология форсайта и исследований будущего. Первый опыт технологического форсайта, представленный В. R. Martin, развиваемый в разных странах, сферах и отраслевых системах (M. Hilbert, Y. Kishita, I. Miles, J. Othmer, C. Reimers-Hild, A. Marquik и др.), нашел свое применение в образовании (A. Navas, V. Munigala, J. Rong, Sánchez-Torres J. M., C. Sjödin, A. Yaver и др.) и современных исследованиях профессиональных компетенций (M. Rieckmann, Л. М. Андрюхина, Э. Ф. Зеер, А. Кононюк, Л. Е. Курнешова, В. П. Сморгочкова и др.). В системе образования Красноярского края для участников данное исследование стало первой встречей с форсайтом. Прообразом для разработки инструментов стал опыт и материалы форсайт-исследования в Финляндии. В ходе исследования проведено 241 индивидуальное интервью с представителями разных заинтересованных сторон в развитии образования –

студенты педагогического университета, учителя и родители. Наибольшую долю составили учителя (77 %), 15 % в выборке составили студенты – будущие педагоги, 8 % респондентов составила группа родителей.

Результаты. В результате исследования было установлено, что основным затруднением в будущем станет отсутствие компетенций и умений педагогов применять необходимые методики и технологии. С точки зрения учителей, главным затруднением в будущем станет нехватка времени на необходимые изменения. С точки зрения студентов – будущих педагогов, главные затруднения учителей будут заключаться в отсутствии желания и мотивации со стороны обучающихся и преподавателей, нехватке материальных средств, оборудования, ресурсов. С точки зрения родителей, основным затруднением в будущем останется излишняя бюрократизация процесса обучения. Кроме этого они выделяют отсутствие желания и мотивации со стороны обучающихся и преподавателей и отсутствие компетенций у педагогов для применения необходимых методик, технологий.

Научная новизна. Исследование направлено на решение вопросов выбора и адаптации методов форсайта в условиях неопределенности форсайт-компетенций его участников, учета возможностей расширения круга заинтересованных сторон и ограничений распространения форсайт-технологий в России. Обнаружены возможности оценки профессиональных затруднений учителей и их взаимосвязь с профессиональными дефицитами, что вносит вклад в форсайт-исследования компетенций.

Практическая значимость. Полученный прогноз о профессиональных затруднениях учителей позволит скорректировать существующую систему повышения квалификации педагогических работников и заложить основу регионального мониторинга.

Ключевые слова: форсайт, профессиональные затруднения, учителя.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках проекта «Комплексное исследование профессиональных дефицитов и затруднений учителей Красноярского края». Особую благодарность мы выражаем соисполнителям проекта – И. А. Бидус и сотрудникам Красноярского краевого института повышения квалификации, а также анонимным рецензентам данной статьи.

Для цитирования: Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В. Форсайт профессиональных затруднений учителей // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 60–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-60-83

FORESIGHT OF TEACHERS' PROFESSIONAL CHALLENGES

L. A. Novopashina¹, E. G. Grigorieva²

*Siberian Federal University; Center for Comprehensive Sociological Research,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia.*

E-mail: ¹nla@ippd.ru; ²eggrigoreva2016@mail.ru

D. V. Kuzina

*Center for Comprehensive Sociological Research, Krasnoyarsk State
Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia.*

E-mail: dar603@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The search for new tools, methods of research and forecasting of teachers' professional challenges is conditioned by the development of the Russian education system and the tasks to develop teachers' competencies. This article presents a research solution for predicting the professional challenges faced by teachers in the regional education system using foresight methods.

Aim. The current research *aims* to predict the challenges of teachers' professional activity, considering the uncertainty of the formation of their foresight competencies.

Methodology and research methods. The foresight methodology was chosen as a methodological basis for predicting teachers' professional challenges. The first experience of technological foresight presented by B. R. Martin, developed in different countries, spheres and industry systems (M. Hilbert, Y. Kishita, I. Miles, J. Othmer, C. Reimers-Hild, A. Magruk, etc.), has found its application in education (A. Havas, V. Munigala, J. Rong, Sánchez-Torres J. M., C. Sjödin, A. Yaver, etc.) and modern studies of professional competencies (M. Rieckmann, L. M. Andriukhina, E. F. Zeer, A. Kononyuk, L. E. Kurneshova, V. P. Smorchkova, etc.). This research is the first implementation of foresight methodology to study the education system of the Krasnoyarsk Territory. The prototype for the development of tools was the experience and materials of foresight research in Finland. In the course of the study, 241 individual interviews were conducted with the representatives of various stakeholders in the development of education – students of the pedagogical university, teachers and parents. The most active part and the largest share were teachers (77%), students – future teachers (15%) and parents (8%).

Results. As a result of the study, it was found that the main challenge in the future will be the lack of competencies and skills of teachers to apply the necessary techniques and technologies. From the teachers' point of view, the main challenge in the future will be the lack of time for the necessary changes. From the point of view of future teachers, the main challenges of teachers will be the lack of desire and motivation on the part of students and teachers, lack of finance provision, equipment, resources. From the point of view of parents, the main difficulty in the future will remain excessive bureaucratisation of the learning process. In their opinion, the lack of desire and motivation on the part of students and teachers, as well as the lack of competency of teachers to apply the necessary techniques and technologies, are the main challenges of teachers.

Scientific novelty. The research is aimed at solving the issues of choosing and adapting foresight methods in conditions of uncertainty of foresight competencies of its participants. The study promotes the possibility of expanding the range of stakeholders and considers the limitations of the spread of foresight technologies in Russia. The research demonstrated the

possibility of predicting the assessment of teachers' professional challenges, which contributes to the foresight study of competencies.

Practical significance. The received forecast about the professional challenges faced by teachers will provide the support to adjust the existing system of professional development of teaching staff and to lay the foundation for regional monitoring.

Keywords: foresight, professional challenges, teachers.

Acknowledgements. The article was prepared with the support of the Krasnoyarsk Regional Foundation for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities in the framework of the project "Comprehensive Study of Professional Deficits and Difficulties of Teachers of the Krasnoyarsk Territory". The authors express special gratitude to the co-executors of the project – I. A. Bidus and the Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training, as well as to the anonymous reviewers of this article.

For citation: Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Foresight of teachers' professional challenges. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 60–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-60-83

Введение

Стратегические задачи развития российского образования требуют не только формирования высокопрофессионального и конкурентоспособного учительского корпуса, но и создание системы обеспечения его постоянного развития. Особенности административно-территориального устройства Российской Федерации, высокая степень дифференциации регионов по многим показателям и быстро меняющиеся современные условия вызывают необходимость поиска новых инструментов и методов исследований и в масштабах страны в целом, и для регионов. В целях прогнозирования будущего в образовании необходимы новые методы и практики, такие как форсайт-технологии.

Первый опыт использования форсайт-технологий в экономически развитых странах – Японии, Соединенных Штатах Америки, Нидерландах, Германии, Австралии, Новой Зеландии – представлен в статье В. R. Martin [1]. С тех пор можно говорить о его применении практически во всех странах мира. Например, А. В. Шманёва и С. В. Шманёв называют форсайт активно используемым инструментом на всех уровнях исследований от отраслевых до наднациональных, объединяющим представителей науки, бизнеса и общества в странах Европейского Союза [2]. В. А. Чебан в своем исследовании «авангардом форсайта на государственном уровне» называет Великобританию, Сингапур, Нидерланды, опирается на опыт решения проблем использования форсайт-технологий Финляндии, Индии, Японии, Бразилии [3].

Методология форсайта имеет ряд преимуществ, к которым относят: возможность активного использования комплексного междисциплинарного

подхода, интеллектуального потенциала всех участников [4]; учет как имеющихся, так и нарождающихся экономических, социальных и технологических трендов [5], вовлечение заинтересованных акторов независимо от принадлежности к конкретной организации, формирование целевых ориентиров и ориентацию на будущее, даже создание будущего [6]; комбинацию используемых методов и потенциал создания по предмету исследования горизонтальных сетей в конкретной профессиональной и смежных областях [7]; формирование готовности к изменениям – «преадаптации» как одной из метапрофессиональных компетенций [8] и др.

Методы форсайта используются и для прогнозирования компетенций будущего. Так, форсайт компетенций предназначен для прогнозирования будущих потребностей в компетенциях в контексте технологических изменений и инноваций, его реализуют в Соединенных Штатах Америки, Европейском союзе, Сингапуре, России [6]. Наибольшее распространение форсайт получил в Европе, при разработке прогнозов учитываются интересы всех участников общественных процессов, затрагиваются социальные, экономические и технологические аспекты [9]. В. А. Чебан отмечает, что финский опыт вовлечения политиков, чиновников и экспертов в многорундовые дискуссии на регулярной основе позволил сформировать «мышление предвидения» или «форсайт-мышление» [3].

Несмотря на имеющийся международный и отраслевой опыт использования методологии форсайта, в ряде регионов Российской Федерации подобные исследования и практика в системе общего образования отсутствуют, таким регионом является и Красноярский край. С 2015 года в крае проводятся исследования по оценке профессиональных компетенций педагогов. В 2020 году в рамках комплексного исследования профессиональных дефицитов и затруднений учителей краевой системы общего образования учеными КГПУ им. В. П. Астафьева была разработана модель профессиональных дефицитов, позволяющая обеспечить региональную систему повышения квалификации данными для разработки средств обеспечения должного профессионального развития учителей. Следующим шагом было определение профессиональных затруднений учителей в перспективе, что вызвало предложение использовать преимущества форсайт-методологии, при этом уровень сформированности форсайт-компетенций педагогов Красноярского края в настоящее время не определен. Таким образом, актуальность представленного исследования заключается в обосновании теоретико-методологических основ и разработки практических инструментов форсайта профессиональных затруднений регионального учительского корпуса с учетом того, что, возможно, это будет первая встреча участников с методологией форсайта. Вопрос о том, как прогнозировать профессиональ-

ные затруднения учителей в региональной системе образования, стал центральным исследовательским вопросом.

Целью проведенного исследования является прогнозирование затруднений учителей в будущем. Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- 1) какими форсайт-методами можно прогнозировать профессиональные затруднения регионального корпуса учителей в перспективе?
- 2) существуют ли различия в представлениях о профессиональных затруднениях учителей их самих и иных заинтересованных лиц?
- 3) какова взаимосвязь между профессиональными дефицитами и затруднениями учителей в перспективе?
- 4) как могут проявиться форсайт-компетенции участников первого форсайт-исследования в региональной системе образования?

Обзор литературы

С начала оформления методологии исследований будущего В. R. Martin интерес к форсайту в мире растет быстрыми темпами [1]. По оценкам Y. Kishita, число публикаций с терминами «форсайт» и «варианты будущего» в 2020 году по сравнению с 2000 годом выросло в шесть раз, но по-прежнему, делает вывод автор, теория и методология требуют дальнейшего развития [10]. Результаты актуальных теоретических исследований представлены, в частности, в работе А. Магрука, который представляет собственный взгляд на ключевой в форсайт-исследованиях феномен неопределенности, предлагает классификацию форсайт-методов в зависимости от целей и горизонта прогнозирования [9].

Многообразие методов форсайта актуализирует поиск теоретико-методологического обоснования их выбора при проведении форсайт-исследований в целом и разработки технологий форсайта в образовании в частности. А. Магрук, например, отмечает, что выбор форсайт-методов и/или их комбинации зависят от целей прогнозирования, временного горизонта планирования, числа и уровня квалификации привлекаемых экспертов [9]. Дизайн форсайт-исследования и набор методов определяются, в первую очередь, целями и уровнем прогнозирования, так, технологические форсайты могут быть реализованы коммерческими компаниями [1], а некоммерческий характер деятельности, разработка сценариев развития отрасли или региона в целом требуют несколько иных подходов [11, 12, 13]. Кроме этого, учитываются социально-культурный и исторический контексты проведения исследований, что привело к формированию, например, американского, европейского, китайского, русского направлений, различий между развитыми и развивающимися странами [5, 11, 14, 15, 16].

В рамках так называемой американской школы форсайта инструменты стратегического предвидения, на наш взгляд, наработаны, прежде всего, для бизнеса, развития коммерческих организаций и технологий. Обзор прогнозных исследований крупных научно-экспертных организаций представлен С. В. Кислицыным, который отмечает отсутствие четкого разделения между прогнозированием и форсайтом, использование современных коммуникаций, широкий круг привлеченных американских и зарубежных экспертов на добровольной основе [5]. Все это позволяет обеспечить сравнительно низкую стоимость проектов. С. Reimers-Hild представляет рекомендации по адаптации форсайт-инструментов организациям системы здравоохранения Соединенных Штатов [14], но различий между сельскими медицинскими пунктами и лидерами индустрии, крупными медицинскими организациями не делает.

V. Munigala, P. Oinonen и K. Ekman подчеркивают, что в Финляндии история развития форсайта началась с 90-х годов прошлого столетия, для него характерны сильная поддержка со стороны государства, комплексный подход и объединение участников на международном уровне [11]. Это позволяет составлять прогнозы для социально-экономических систем и отодвигать горизонт прогнозирования на следующие 10–20 лет. В. А. Чебан отмечает, что в многораундовые дискуссии по поводу будущего страны на регулярной основе вовлечены финские политики, чиновники и эксперты [3].

М. Ю. Захаров анализирует уникальный опыт Китайской Народной Республики (КНР) в адаптации и использовании методологии форсайта, где в 2006 году была сформулирована национальная инициатива, определены основные фокусы развития и в 2015 г. предложены и стартовали форсайт-проекты [15]. Особенности китайского форсайтинга, по мнению автора, являются используемые процедуры эффективного взаимодействия участников, информационные технологии, четкая социокультурная основа и амбициозные горизонты. При этом N. Li, K. Chen и M. Kou отмечают, что освоенными в КНР можно назвать методы технологического форсайта, остались вопросы формирования собственной методологии при решении экологических, этических проблем, которые возникают в социальных сферах, включая образование [17].

В России лидерами технологического форсайта признают Международный научно-образовательный Форсайт-Центр Высшей школы экономики (ВШЭ) [18], Московскую школу управления «Сколково» [6]. О наличии собственной российской форсайт-методики – Rapid Foresight – упоминает в своей работе М. Ю. Захаров [15]. По оценкам А. В. Шманёвой и С. В. Шманёва, всплеск интереса к форсайт-технологиям наблюдался в 2012–2013 годах, когда на национальном и отраслевом уровнях были разработаны дорожные карты с временным горизонтом в 5 лет [2].

К собственному опыту форсайт-исследований в России традиционно относятся критично. Так, А. В. Шманёва и С. В. Шманёв констатируют, что в российских форсайт-проектах отсутствуют четкий алгоритм, формы и структуры представления дорожных карт, их качество зависит от «креативности проектировщиков и уровня профессионализма исполнителей», недостаточно учитывается уровень хозяйствующих макро-, мезо- и микро-систем [2]. А. Л. Таратина указывает на причины, препятствующие росту числа форсайт-проектов в России, среди которых несформированность аналитической культуры поиска возможных ориентиров в будущем, высокая стоимость форсайт-проектов и низкая ценность мнений экспертов при определении национальных приоритетов развития [7]. О высокой стоимости российской форсайт-методики упоминает в своей статье и М. Ю. Захаров [15]. К. G. Kassymova, I. Y. Aksarina, A. V. Demchuk и другие отмечают, что российские образовательные форсайт-проекты не учитывают особенности национальной культуры, приоритеты финансовых интересов над нравственными, предполагают замену старых технологий, а не интеграцию новых, забвение прежних достижений [19].

Образовательные организации не только активно участвуют в форсайт-исследованиях на региональном и национальном уровнях, но и адаптируют методологию для нужд собственного развития. Многолетняя история использования форсайта позволила исследователям Aalto University провести форсайт для Aalto Design Factory с участием студентов и преподавателей университета [11]. В статье представлены обоснования: междисциплинарного подхода, выбора сроков прогнозирования, принципов, методов, участников, этапов исследования и результаты в виде полученных сценариев будущего [11]. Ejdys, A. Gudanowska, K. Halicka и др. обобщили опыт форсайт-исследований польских университетов по использованию форсайт-инструментов, выявили основные варианты их сочетания, продемонстрировали на примере the Faculty of Engineering Management at Bialystok Technical University, как подбор методов для каждого этапа исследования позволяет разработать сценарии развития вуза [20].

Университеты могут вовлекать в собственные форсайты и тех участников, которые имеют иные знания, опыт, точки зрения и подходы, что подчеркивает А. Navas [11]. Видение сложного социально-экономического контекста, новых демографических, технологических, финансовых условий, изменения «ландшафта» рынка образовательных услуг позволяет увидеть новых игроков, включая крупные фирмы, «виртуальные» образовательные организации. В этом контексте форсайт может стать средством формирования общего образа будущего, согласованных действий отдельных лиц и организаций [11]. J. Rong, N. V. Buldakova, S. N. Sorokoumova и другие представили пошаговый

алгоритм проведения эксперимента по использованию форсайт-технологии для развития информационной образовательной среды Российского университета дружбы народов [4]. Авторы подчеркивают возможность согласования в процессе целей всех заинтересованных сторон, формирования активной и ответственной профессиональной позиции у выпускников университета. Хотя, как предупреждают A. Yaver, J. M. Sánchez-Torres, M. A. Amórtégui и L. Giraldo-Ríos, вовлечение начальных и средних школ в форсайт и исследования будущего может быть затруднено по причине недостаточного для этого их финансового и технического обеспечения [21].

Немаловажна при выборе форсайт-методов готовность участников воспринимать будущее и быть «со-творцами» этого будущего, что подчеркивают С. Sjodin, L. Hatvani и A. Olsson [13]. Авторы указывают, что Пандемия COVID-19 актуализировала готовность бизнеса, образования, науки и общества в целом к быстрому изменению методов и технологий производства и управления, что система образования должна участвовать в формировании форсайт-мышления у будущих поколений специалистов, менеджеров, чиновников [12]. А. Кононюк, А. Паяк, А.-Э. Гудановска и другие также подчеркивают важность наличия у участников форсайт-исследования навыков планирования, выявления и идентификации будущего, адаптации к новым условиям, готовности к активному формированию будущего [16]. Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк и Е. В. Лебедева добавляют, что при этом они еще и должны быть готовы эффективно работать в командах с целью решения комплексных проблем, совместно творить и рефлексировать, быть готовыми к встрече с «неопределенностью будущего» [8]. М. R. Argentieva, I. V. Gorelova, K. G. Kassymova и другие, исследуя возможности исследований будущего, подчеркивают необходимость форсайт-компетенций персонала и руководителей образовательных организаций [22].

Методология форсайта активно используется для выявления, оценки и интерпретации профессиональных компетенций. Например, в результате национального форсайта компетенций специалистов по профориентации, представленного А. Кононюк, А. Паяк, А.-Э. Гудановска и других [16], дана оценка навыков и методов обучения карьерных консультантов и специалистов по профессиональной поддержке и развитию, сопоставлена реальная практика профориентации с их ожиданиями и восприятием полученного образования, выявлены компетенции с существенными дефицитами. А. Е. Курнешова, Д. В. Дыдзинская, Н. Б. Тралкова и А. Е. Карма представили опыт использования форсайт-методов экспертной оценки для диагностики и самодиагностики проблемных компетентностных зон педагогов московских общеобразовательных школ, на основе которых была составлена дорожная карта развития корпоративной модели повышения квалифи-

кации [23]. Исследование показало, что форсайт-методы могут дополнять диагностику компетенций в системе образования, хотя педагоги пока не в полной мере готовы участвовать в подобных исследованиях, оно требуется мобилизацию всего педагогического коллектива образовательной организации [23]. О необходимости высокой мотивации участников для результативности форсайта отметили и Р. А. Долженко и А. А. Сальцев по результатам реализации пилотного проекта по определению перспектив развития школ г. Екатеринбурга [24]. Ограничениями исследования можно назвать то, что в нем участвовали только представители администрации школ, участники проекта уточнили представления обо всех заинтересованных акторов в развитии системы образования.

Опыт организации форсайт-сессий в онлайн формате с учителями, учащимися и родителями с целью диагностики профессиональных компетенций педагогов представлен в статье В. П. Сморгчовой, А. Н. Кузнецова и С. С. Сологуба [25]. В данном исследовании авторы определили, что с опытом работы растут мотивация и компетенции самоанализа, но снижаются навыки кооперации. Были обозначены внутренние затруднения педагогов – мотивационные барьеры, ценностные ориентиры, и внешние – обучение в две смены, смена поколений педагогов, высокая нагрузка, неприятие ценностей форсайта в обучении и воспитании [25]. Авторы предупреждают, что форсайт и исследования будущего российскими школами используются крайне редко по причинам «внешней заданности результатов» учителя и школы со стороны государства, отраслевого министерства и нормативных документов, неготовности российских педагогов действовать в системе «опережающих перемен».

Еще одним препятствием использования форсайта для российской системы образования, на наш взгляд, может быть несоответствие целей и задач практики форсайт бизнес-проектов целям и задачам некоммерческих организаций. Так, исследователи Белостокского технологического университета J. Ejdys, A. Gudanowska, K. Halicka и другие [20] подчеркивают, что разработка стратегии образовательной организации инструментами форсайта подразумевает принятие стратегии успеха, как в бизнесе. Вопрос о том, подходят ли инструменты формирования «выгодного» будущего для отдельных образовательных организаций и системы образования в целом, которые нацелены на создание «хорошего» или «счастливого» будущего для целых поколений, остается открытым.

Предостережение об обремененности участников подготовки и проведения форсайт-исследования уже известными сценариями, например, использованием цифровых технологий в целом и в системе образования в частности, отмечено в статье Т. Dufva и М. Dufva [26]. Современные прак-

тики образования требуют переосмысления не только будущего, но и настоящего, понимания того, как цифровой мир может повлиять на физический. Мы согласны с авторами публикации, что замена старых методов цифровыми аналогами может существенно облегчить и удешевить само форсайт-исследование, но без адаптации, без глубокого понимания философских, политических и социальных последствий оно может не дать ожидаемого эффекта.

На необходимость более тщательного подбора форсайт-методов в странах и регионах, характеризующихся большими территориями и ограниченными ресурсами, указывают М. Hilbert, I. Miles и J. Othmer [27]. Авторы подчеркивают, что расширение круга лиц, участвующих в исследованиях будущего, от административных работников до представителей всех заинтересованных сторон, открытый состав участников повышают эффективность используемых методов.

Методология. Материалы и методы

Настоящее исследование является этапом более крупного «Комплексного исследования профессиональных дефицитов и затруднений учителей Красноярского края» с общей целью определения дефицитов и профессиональных затруднений учителей с учетом их субъективных представлений о себе, своих компетенциях и затруднениях, их роли в развитии системы образования и профессиональной деятельности. В целом по проекту была разработана модель для выявления профессиональных дефицитов учителей [28], по результатам онлайн опроса в 2020 году 3 300 учителей Красноярского края произведена оценка профессиональных позиций, компетентностей, личностных качеств учителя и коммуникаций [29]. Были разделены понятия «дефициты» и «затруднения» педагогов. Если «дефицит» по компетентностям мы определили как недостаток «знаний, способностей, навыков, мотивов и эмоциональных склонностей» для реализации той или иной профессиональной компетенции на высоком уровне [30], то «затруднения» – как объективные и субъективные трудности (преграды или помехи) в реализации профессиональной деятельности педагогов, вызывающие напряжение, требующие усилий для их преодоления.

Тем не менее, в этой статье представлены только те данные, которые имеют отношение к этому конкретному исследовательскому вопросу.

При разработке инструментария исследования профессиональных затруднений учителей в рамках методологии форсайт и исследований будущего был проведен обзор научных источников. Поиск и подбор исследований в образовании на основе методологии форсайта осуществлялись в международных базах данных Scopus, Wos, РИНЦ. Поисковые запросы

в англоязычном сегменте включали ключевые слова «education», «teacher», «foresight», «future», в русскоязычном сегменте – «форсайт». Для анализа было отобрано на английском языке 38 работ, опубликованных в 2002-2021 годах, 82 источника на русском языке за 2019-2021 годы.

Прообразом для разработки дизайна и инструмента стали метод и результаты национального исследования, представленного группой авторов L. Pitkänen, A. Valtari, H. Niemelä, T. Lähdeniemi [31]. Для прогнозирования затруднений учителей были произведены их адаптация и модификация. Методологическое решение заключалось в том, что участники форсайт-сессии, строя предвидение будущего региона, возможного при помощи системы образования, вместе с тем указывают и те затруднения, с которыми столкнутся учителя.

В рамках форсайт-исследования затруднений педагогов Красноярского края в первую очередь мы определили границы применения методологии – выбрали два тематических направления: 1) анализ тенденций развития системы общего образования и его влияние на развитие Красноярского края и 2) типы затруднений, с которыми столкнутся учителя в профессиональной деятельности в условиях изменений системы образования. При этом выбор и границы территории (район, поселение, регион, страна), и временного горизонта видения будущего (от ближайшего года до 25–30 лет) также являются важными аспектами для обеспечения понимания респондентами времени и связи между тем, что происходит сегодня, и возможно произойдет в будущем. В качестве временного горизонта определено ближайшее десятилетие – до 2030 года, территория – Красноярский край, участники – педагоги системы образования Красноярского края, стейкхолдеры – школьники, родители, администрация школ, чиновники, предприниматели.

В начале 2021 года было проведено 241 индивидуальное интервью с участниками исследования выделенных групп – студентами, учителями и родителями. Наиболее активную часть и большую долю респондентов (77 %) составили учителя, 15 % – студенты, будущие педагоги и 8 % – родители. Основная задача организации такой выборки стала необходимость рассмотрения и соотнесения точек зрения разных групп населения. Предполагалось оценить:

- каким представляют себе будущее Красноярского края педагоги региональной системы образования?
- каков горизонт их видения/прогнозирования изменений в крае, системе образования, в их профессиональной деятельности?
- с какими затруднениями они сталкиваются или могут столкнуться в своем профессиональном развитии?

– известны ли им средства преодоления затруднений в своем профессиональном развитии?

Первоначальные формулировки вопросов для интервью были уточнены и скорректированы на основе ранее проведенного пилотажа, в котором приняли участие 35 человек. Поэтому в ходе основного опроса у участников не возникали трудности с пониманием вопросов. Интервьюируемым задавалось четыре открытых вопроса:

1. Как можно с помощью образования улучшить к 2030 году наш край?
2. Как это можно реализовать на практике?
3. Что для этого могут сделать учителя?
4. С какими затруднениями при этом столкнутся учителя?

Процедура сбора данных проходила летом 2021 года, данные фиксировались на диктофон, а затем обрабатывались при помощи контент-анализа. Последовательность вопросов принципиальна. Так как первоначально задается временной горизонт, относительно которого участники исследования формулируют затруднения учителей. В среднем интервью занимало 40 минут. Интервью проводилось в свободное и удобное время, а значит участники исследования могли, не торопясь обдумать и ответить на вопрос.

Данные, полученные в ходе индивидуальных интервью, были обработаны методом контент-анализа. Для этого в каждой выделенной группе учителей, студентов и родителей, полученные тексты вначале подвергались очистке. Из них удалялись эмоциональные реплики, повторения, переформулировки и отвергнутые утверждения. Затем в тексте в каждом смысловом куске выделялись единицы содержания затруднений, которые в дальнейшей обработке объединялись в аналитические категории, определяемые направленностью и целями профессиональной деятельности учителей. Особой принципиальностью и смысловым значением обладает четвертый вопрос, который по сути разработанного интервью и позволяет выделить те затруднения, которые будут характерны и к 2030 году. В завершении обработки была оценена частота встречаемости выделенных категорий в полученном массиве по каждой группе участников.

Так образом, в каждой выделенной группе участников на основе полученных и обработанных ответов были получены точки зрения различных групп участников на затруднения учителей, которые ожидают региональную систему образования к 2030 году.

Результаты

Проведенный контент-анализ ответов учителей позволил выявить топ затруднений, которые, по их мнению, станут препятствиями в развитии

системы образования в ближайшее десятилетие. Данные представлены на рисунке 1.

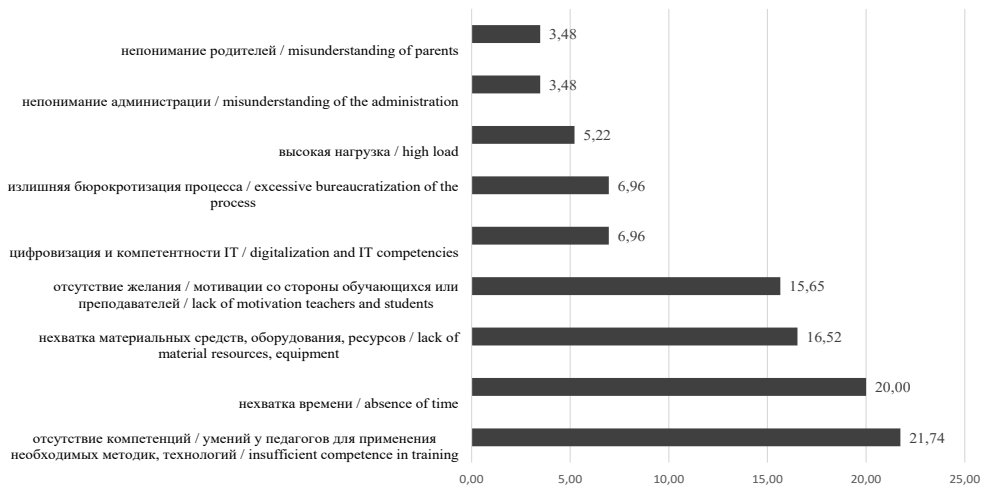


Рис. 1. Топ затруднений, по мнению учителей

Fig. 1. Top difficulties, in the opinions of the teachers

Главными затруднениями в будущем учителя считают отсутствие у них компетенций/умений для применения необходимых методик и технологий, что является достаточно самокритичным для данной группы респондентов. Доля ответов в общей категориальной структуре составляет 21,74 %. Кроме этого, они отмечают в порядке убывания нехватку времени, в том числе на изменения и приобретение компетентностей, материальных средств и оборудования, что сохранится низкая мотивация учителей и учеников. В структуре выделенных содержательных единиц эти категории составляют 16,5 % и 15,7 % соответственно.

Полученные данные показывают, что, с одной стороны, учителя сталкиваются с необходимостью изменений, а с другой стороны, условия их труда: нагрузка, время, отношения с основными участниками образовательного процесса – не позволяют приобретать необходимые компетентности и осуществлять качественную работу.

Топ затруднений учителей в будущем, с точки зрения студентов педагогического университета, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Затруднения учителей в будущем, по мнению студентов

Table 1

Challenges of teachers in the future, according to students' opinion

Затруднения учителей / Challenges of teachers	Рейтинг / Ratings	Доля / Share, %
отсутствие желания / мотивации со стороны обучающихся или преподавателей / lack of motivation on the part of students or teachers	1	25.93
нехватка материальных средств, оборудования, ресурсов / lack of material resources, equipment, resources	2	22.22
отсутствие компетенций / умений у педагогов для применения необходимых методик, технологий / lack of competency of teachers to apply the necessary techniques, technologies	2	22.22
нехватка времени / lack of time	3	18.52
отсутствие актуальных методических ресурсов / lack of relevant methodological resources	4	11.11

По мнению студентов, будущих педагогов, основным затруднением будет низкая мотивация учителей и учащихся, в общей структуре содержательного контента эта категория составляет 25,9 %. Кроме этого, имеют место нехватка времени на изменения и приобретение необходимых профессиональных компетентностей для ведения качественного образовательного процесса (22,2 %), недостаточность материальных средств, оборудования, при этом бюрократизация образовательного процесса избыточна. Полученные данные позволяют построить дополнительную гипотезу о том, что студенты педагогического университета слабо мотивированы на работу в школе.

С точки зрения родителей, основными затруднениями учителей в будущем останется излишняя бюрократизация процесса обучения (данные представлены в таблице 2). Также являются важными отсутствие желания и мотивации со стороны обучающихся и преподавателей, компетенций у педагогов для применения необходимых методик, технологий.

Обобщим и сравним результаты контент-анализа по всем группам респондентов (таблица 2).

Таблица 2

Рейтинг затруднений учителей в будущем по мнению различных групп

Table 2

Rating of teachers' challenges in the future, from the point of view of various groups

Затруднения учителей в будущем / Teachers' challenges in the future	Учителя / Teachers	Студенты / Students	Родители / Parents
отсутствие компетенций / умений у педагогов для применения необходимых методик, технологий / insufficient competency in training	1	2,5	3
нехватка времени / absence of time	2	4	3
нехватка материальных средств, оборудования, ресурсов / lack of material resources, equipment	3	2,5	-
отсутствие желания / мотивации со стороны обучающихся или преподавателей / lack of motivation teachers and students	4	1	3
цифровизация и компетентности IT / digitalisation and IT competencies	5,5	-	-
излишняя бюрократизация процесса / excessive bureaucratisation of the process	5,5	-	1
высокая нагрузка / high load	7	-	-
непонимание администрации / misunderstanding of the administration	8,5	-	5
непонимание родителей / misunderstanding of parents	8,5	-	-
отсутствие актуальных методических ресурсов / lack of relevant methodological resources	-	5	-

Представленные в таблице 2 результаты, показывают, что, по мнению учителей, родителей и студентов педагогического университета, основными затруднениями в будущем станет отсутствие компетенций и умений педагогов применять необходимые методики, технологии. Эта категория затруднений занимает первые и вторые места в рейтингах исследуемых групп. Можно выделить еще две группы затруднений – низкую мотивацию учителей и учеников, нехватку материальных ресурсов, которые также выделены всеми группами респондентов.

На основе рейтингов затруднений учителей в будущем с помощью показателей ранговой корреляции проведена оценка различий в ответах меж-

ду разными группами респондентов. Получилось, что если между мнениями учителей и студентов педагогического университета наблюдается умеренная связь в видении перспектив, то взгляды родителей отличаются – отсутствует ранговая корреляция их ответов от ответов других групп. Различия обусловлены и тем, что ответы педагогов развернуты и позволили выявить больший спектр затруднений.

В рамках форсайт-исследования затруднений педагогов Красноярского края полученные материалы не позволяют нам оценить уровень форсайт-компетенций участников как сформированный. Обращение ко времени в ответах, особенно представителей учителей и родителей, было скорее к современной ситуации с затруднениями педагогов, например, «Убрать детям ЕГЭ» (родитель, 38 лет, г. Красноярск), «Данная проблема существует не один год» (педагог, 42 года, сельская школа). В ряде ответов было обращение к прошлому, в том числе советскому времени – «Вернуть советскую систему образования» (педагог, 57 лет, начальная школа, г. Красноярска). При отсутствии опыта участия в форсайт-исследованиях лиц, заинтересованных в развитии системы общего образования Красноярского края, проведение более углубленных методов исследования можно начинать с горизонтом видения 2–3 года.

Обсуждение результатов

Распространение форсайт-технологий не снимает вопросы в рамках каждого исследования о подборе и адаптации используемых методов к целям, задачам, возможностям получения данных, объемам имеющихся ресурсов и внешним условиям проведения в целом. В данной статье продемонстрировано, как был адаптирован инструмент форсайта для выявления профессиональных затруднений учителей на примере региональной системы общего образования в условиях неопределенности уровня форсайт-компетенций его участников. Были учтены причины, препятствующие росту числа форсайт-проектов на территории Российской Федерации [7, 15, 19, 21].

В рамках форсайта профессиональных компетенций показано, что методология позволяет определять различия во взглядах разных заинтересованных сторон, затруднения в преодолении профессиональных дефицитов специалистов, что может стать основой развития региональных отраслевых моделей повышения квалификации. В отличие от технологического форсайта, на наш взгляд, по развитию профессиональных компетенций главными акторами являются носители профессии [16], в данном случае, учителя и педагоги.

Адаптация форсайт-методов, используемых для национальных исследований в Финляндии [12, 24], для региональной системы образования,

добровольный характер участия респондентов позволили избежать «мобилизацию всего коллектива», о чем упоминают Л. Е. Курнешова, Д. В. Дыдзинская, Н. Б. Тралкова и А. Е. Карма [23]. Результаты перекликаются с выявленными В. П. Сморгчовой, А. Н. Кузнецовым и С. С. Сологубом затруднениями педагогов – мотивационными барьерами, высокой нагрузкой, обучением в две смены, но неприятие ценностей форсайта не выявлено [25].

Заключение

Данное исследование демонстрирует, что форсайт-методы позволяют прогнозировать затруднения учителей в будущем. Методология форсайта, широкий выбор методов и опыт исследований позволяют определить границы применения, адаптировать инструменты, процедуры сбора и обработки данных. Результаты интервьюирования 241 представителя учителей, студентов педагогического университета и родителей позволили получить ответы на поставленные исследовательские вопросы.

В качестве ответа на второй вопрос было выявлено, что различные группы участников расходятся в оценках затруднений учителей. Более широкий спектр профессиональных затруднений представляют сами учителя и педагоги, студенты в отличие от учителей считают, что затруднением является «отсутствие актуальных методических ресурсов», а родители чаще всего упоминают об излишней бюрократизации процессов в общем образовании. При этом все заинтересованные стороны имеют согласованное представление о влиянии имеющихся затруднений на профессиональные дефициты педагогов, что является ответом на третий исследовательский вопрос. Открытость технологии форсайта позволяет расширить перечень сторон за счет, например, работодателей, бизнеса, власти, общественных организаций и других профессиональных и социальных групп, не только участников образовательных отношений, и, соответственно, взгляды и мнения не только по тому, что затрудняет профессиональную деятельность учителей, но и какими методами стоит преодолевать эти затруднения.

С учетом первого опыта респондентов участия в форсайт-исследовании, на наш взгляд, в ответах не проявилась сформированность их форсайт-компетенций, что было четвертым исследовательским вопросом. Это отразилось на уточняющих с их стороны вопросах и ответах, скорее обращенных к настоящему и прошлому опыту, но, по крайней мере, не возникло неприятие ценностей форсайта.

Представленный исследовательский замысел позволяет спрогнозировать затруднения учителей в будущем и стать основой для разработки мер и повышения квалификации или переподготовки педагогических кадров в

настоящем. Полученные результаты могут быть использованы для разработки инструментов мониторинга профессиональных затруднений учителей в системе образования, а сам форсайт метод включен в подготовку учителей и повышение их квалификации. Ограничением настоящего исследования является особенность предмета исследования, которая позволяет предполагать, что затруднения педагогов могут быть связаны с уже имеющими профессиональными дефицитами и могут усиливать дефицитность тех или иных компетенций или усиливать компетенции учителей до бездефицитного уровня.

Список использованных источников

1. Martin B. R. Foresight in Science and Technology // *Technology Analysis and Strategic Management*. 1995. № 7 (2). P. 139–168. DOI: 10.1080/09537329508524202
2. Шманёва А. В., Шманёв С. В. Форсайт-технология и метод дорожных карт как универсальный подход к исследованию закономерностей цикличной динамики социально-экономического развития государства // *Вестник экономической безопасности*. 2020. № 6. С. 11–18. DOI: 10.24411/2414-3995-2020-10342
3. Чебан В. А. Форсайт как технология современного публичного управления // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2021. № 1. С. 296–299. DOI: 10.22394/2079-1690-2021-1-1-296-299
4. Rong J., Buldakova N. V., Sorokoumova S. N., Sergeeva M. G., Galushkin A. A., Soloviev A. A., Kryukova N. I. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017. № 13 (8). P. 5281–5293. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01003a
5. Кислицын С. В. Долгосрочное прогнозирование в США: институциональный аспект // *Анализ и прогноз. Журнал ИМЭМО РАН*. 2019. № 2. С. 23–32. DOI: 10.20542/afj-2019-2-23-32
6. Андрюхина Л. М., Ваваева К. В., Комличенко Л. А. Формирование компетенций XXI века: методология форсайта, адорнации и деконструкции / / *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 2 (5). С. 65–81. DOI: 10.17853/2686-8970-2021-2-65-81
7. Таратина А. А. Форсайт: базовые элементы и ключевые критерии оценки // *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. 2019. Т. 9, № 10А. С. 121–127. DOI: 10.34670/AR.2020.92.10.014
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // *Сибирский психологический журнал*. 2021. № 79. С. 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6
9. Магрук А. Неопределенность, знания и варианты будущего в Форсайт-исследованиях (на примере Индустрии 4.0) // *Форсайт*. 2020. Т. 14, № 4. С. 20–33. DOI: 10.17323/2500-2597.2020.4.20.33
10. Kishita Y. Foresight and roadmapping methodology: trends and outlook // *Foresight and STI Governance*. 2021. № 15 (2). P. 5–11. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.2.5.11
11. Navas A. Universities and the Emerging New Players: Building futures for higher education // *Technology Analysis & Strategic Management*. 2009. Vol. 21, № 3. P. 425–443. DOI: 10.1080/09537320902750905

12. Munigala V., Oinonen P., Ekman K. Envisioning future innovative experimental eco-systems through the foresight approach. Case: Design Factory // *European Journal of Futures Research*. 2018. № 6. P. 1. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40309-017-0128-2>
13. Sjodin C., Hatvani L., Olsson A. Future challenges for academic-industry value co-creation through lifelong learning // 18th European Conference on e-Learning (ECEL 2019). 2019. P. 695–697. DOI: 10/34190/EEL.19.139
14. Reimers-Hild C. Strategic foresight, leadership, and the future of rural healthcare staffing in the United States // *Journal of the American Academy of Physician Assistants*. 2018. Vol. 31, № 5. P. 44–49. DOI:10.1097/01.JAA.0000532119.06003.12
15. Захаров М. Ю. Социокультурная традиция и цифровое общество: два стратегических ориентира китайского форсайта // *Вестник университета*. 2021. № 2. С. 159–165. DOI: 10.26425/1816-4277-2021-2-159-165
16. Кононюк А., Паяк А., Гудановска А.-Э., Магрук А., Роллик-Садовска Э., Козловска Ю., Сочин-Шиманьска А. Форсайт для карьерного развития // *Форсайт*. 2020. Т. 14, № 2 (14). С. 88–104. DOI: 10.17323/2500-25-Э.97.2020.2.88.104
17. Li N., Chen K., Kou M. Technology foresight in China: Academic studies, governmental practices and policy applications // *Technological Forecasting and Social Change*. 2017. Vol. 119. P. 246–255. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.010>
18. Балацкий Е. В., Екимова Н. А. Инструменты государственного управления: прогнозирование vs проектирование // *Управленец*. Т. 12, № 1. С. 18–31. DOI: 10.29141/2218-5003-2021-12-1-2
19. Kassymova K. G., Aksarina I. Y., Demchuk A. V., Stepanova G. A., Aksarina Y. S., Bogach M. A., Brovkina S. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K. Foresight and the role of innovation in the development of education // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. Vol. 4, № 380. P. 93–101. DOI: 10.32014/2019.2518-1467.96
20. Ejdyś J., Gudanowska A., Halicka K., Kononiuk A., Magruk A., Nazarko J., Nazarko L., Szpilko D., Widelska U. Foresight in higher education institutions: evidence from Poland // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13, № 1. P. 77–89. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.1.77.89
21. Yaver A., Sánchez-Torres J. M., Amórtégui M. A., Giraldo-Ríos L. A participatory foresight for national research and education networks // *European Journal of Futures Research*. 2016. № 4. P. 24. DOI: 10.1007/s40309-016-0101-5
22. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova K. G., Lavrinenko S. V., Shumova K. A., Malinichev D. M., Simonov V. L., Kosov A. V., Garbuzova G. V., Stepanova O. P. Human resource management and dynamic capabilities of educational enterprises: psychological, social and economical aspects // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2020. Vol. 1, № 383. P. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.30>
23. Курнешова А. Е., Дыдзинская Д. В., Тралкова Н. Б., Карма А. Е. Корпоративная система повышения квалификации педагогов образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21, № 4. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2016210401
24. Долженко Р. А., Сальцев А. А. Форсайт по развитию школ Екатеринбурга: формулировка проблем и поиск решений // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 5. С. 22–29. DOI: 10.26170/ro20-05-02
25. Сморгачева В. П., Кузнецов А. Н., Сологуб С. С. Ресурсы форсайт-воспитания в стратегическом развитии общеобразовательной организации // *Вестник Московско-*

го государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 27–41. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-27-41

26. Dufva T., Dufva M. Grasping the future of the digital society // *Futures*. 2019. № 107. P. 17–28. DOI: 10.1016/j.futures.2018.11.001

27. Hilbert M., Miles I., Othmer J. Foresight tools for participative policy-making in inter-governmental processes in developing countries: Lessons learned from the eLAC Policy Priorities Delphi // *Technological Forecasting and Social Change*. 2009. № 76 (7). P. 880–896. DOI: 10.1016/j.techfore.2009.01.001

28. Новопашина А. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В., Черкасова Ю. А. Определение возможностей инструментов математического моделирования для системы оценки профессиональных дефицитов учителей // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 4. С. 220–236. DOI: 10.15293/2658-6762.2006.12

29. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Professional Teacher's Portrait of the Krasnoyarsk Territory Region // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences Epsbs, V. ICES2021*. 2021. P. 1624–1633. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.181

30. Rieckmann M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? // *Futures*. 2012. Vol. 44, № 2. P. 127–135.

31. Pitkänen L., Valtari A., Niemelä H., Lähdeniemi T. Opetus- ja kulttuuriministeriö Paras mahdollinen Suomi vuonna 2030 ja koulutuksen keinot sen toteuttamiseksi Yhteenveto verkkoaiivoriheen osallistuneiden näkemyksistä. Available from: <https://minedu.fi/documents/1410845/33415844/Verkkoaiivorihi+tulosyhteenveto.pdf/37509dbd-0934-27cb-c9af-c233b0288a25/Verkkoaiivorihi+tulosyhteenveto.pdf/Verkkoaiivorihi+tulosyhteenveto.pdf?t=1598527608803> (date of access: 12.01.2020).

References

1. Martin B. Foresight in science and technology. *Technology Analysis and Strategic Management*. 1995; 7 (2): 139–168. DOI: 10.1080/09537329508524202

2. Shmaneva L. V., Shmanev S. V. Foresight-technology and the roadmap method as a universal approach to the study of the regularities of the cyclic dynamics of the socio-economic development of the state. *Vestnik jekonomicheskoy bezopasnosti = Bulletin of Academy of Economic Security of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2020; 6: 11–8. DOI: 10.24411/2414-3995-2020-10342 (In Russ.)

3. Cheban V. A. Foresight as a technology of modern public administration. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholar Notes*. 2021; 1: 296–299. DOI: 10.22394/2079-1690-2021-1-1-296-299 (In Russ.)

4. Rong J., Buldakova N. V., Sorokoumova S. N., Sergeeva M. G., Galushkin A. A., Soloviev A. A., Kryukova N. I. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017; 13 (8): 5281–5293. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01003a

5. Kislitsyn S. V. Long-term forecasting in the US: Institutional aspect. *Analiz i prognoz. Zhurnal IMJeMO RAN = Analysis and Forecasting. IMEMO Journal*. 2019; 2: 23–32. DOI: 10.20542/afj-2019-2-23-32 (In Russ.)

6. Andryukhina L. M., Vavaeva K. V., Komlichenko L. A. The XXI century competencies formation: The methodology of foresight, “adornation” and deconstruction. *Innovacionnaja nauchnaja sovremennaja akademicheskaja issledovatel'skaja traektorija (INSAJT) =*

Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT). 2021; 2 (5): 65–81. DOI: 10.17853/2686-8970-2021-2-65-81 (In Russ.)

7. Taratina A. L. Foresight: Basic elements and key evaluation criteria. *Jekonomika: vchera, segodnja, zavtra = Economics: Yesterday, Today and Tomorrow*. 2019; 9 (10A): 121–127. DOI: 10.34670/AR.2020.92.10.014 (In Russ.)

8. Zeer E. F., Symanyuk E. E., Lebedeva E. V. Transprofessionalism as a predictor for the preadaptation of an agent to the professional future. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2021; 79: 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6 (In Russ.)

9. Magruk A. Uncertainties, knowledge, and futures in foresight studies – A case of the Industry 4.0. *Foresight and STI Governance*. 2020; 14 (4): 20–33. DOI: 10.17323/2500-2597.2020.4.20.33 (In Russ.)

10. Kishita Y. Foresight and roadmapping methodology: trends and outlook. *Foresight and STI Governance*. 2021; 15 (2): 5–11. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.2.5.11

11. Havas A. Universities and the emerging new players: Building futures for higher education. *Technology Analysis & Strategic Management*. 2009; 21 (3): 425–443. DOI: 10.1080/09537320902750905

12. Munigala V., Oinonen P., Ekman K. Envisioning future innovative experimental ecosystems through the foresight approach. Case: Design Factory. *European Journal of Futures Research*. 2018; 6: 1. DOI: 10.1007/s40309-017-0128-2

13. Sjodin C., Hatvani L., Olsson A. Future challenges for academic-industry value co-creation through lifelong learning. In: *18th European Conference on e-Learning (ECEL). Materials of 18th European Conference on e-Learning (ECEL 2019)*; 2019. p. 695–697. DOI: 10/34190/EEL.19.139

14. Reimers-Hild C. Strategic foresight, leadership, and the future of rural healthcare staffing in the United States. *Journal of the American Academy of Physician Assistants*. 2018; 31 (5): 44–49. DOI: 10.1097/01.JAA.0000532119.06003.12

15. Zakharov M. Yu. Sociocultural tradition and digital society: Two strategic landmarks of the Chinese foresight technology. *Vestnik universiteta*. 2021; 2: 159–165. DOI: 10.26425/1816-4277-2021-2-159-165 (In Russ.)

16. Kononiuk A., Pajak A., Gudanowska A.-E., Magruk A., Rollnik-Sadowska E., Kozłowska J., Sacio-Szymańska A. foresight for career development. *Foresight and STI Governance*. 2020; 2 (14): 88–104. DOI: 10.17323/2500-2597.2020.2.88.104 (In Russ.)

17. Li N., Chen K., Kou M. Technology foresight in China: Academic studies, governmental practices and policy applications. *Technological Forecasting and Social Change*. 2017; 119: 246–255. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.08.010.

18. Balatsky E. V., Ekimova N. A. Public administration tools: Forecasting vs designing. *Upravlenets = The Manager*. 2021; 12 (1): 18–31. DOI: 10.29141/2218-5003-2021-12-1-2 (In Russ.)

19. Kassymova K. G., Aksarina I. Y., Demchuk A. V., Stepanova G. A., Aksarina Y. S., Bogach M. A., Brovkina S. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K. Foresight and the role of innovation in the development of education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019; 4 (380): 93–101. DOI: 10.32014/2019.2518-1467.96

20. Ejdyś J., Gudanowska A., Halicka K., Kononiuk A., Magruk A., Nazarko J., Nazarko L., Szpilko D., Widelka U. Foresight in higher education institutions: Evidence from Poland. *Foresight and STI Governance*. 2019; 13 (1): 77–89. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.1.77.89

21. Yaver A., Sánchez-Torres J. M., Amórtgui M. A., Giraldo-Rios L. A participatory foresight for national research and education networks. *European Journal of Futures Research*. 2016; 4: 24. DOI: 10.1007/s40309-016-0101-5

22. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova K. G., Lavrinenko S. V., Shumova K. A., Malinichev D. M., Simonov V. L., Kosov A. V., Garbuzova G. V., Stepanova O. P. Human resource management and dynamic capabilities of educational enterprises: Psychological, social and economical aspects. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2020; 1 (383): 242–254. DOI: 10.32014/2020.2518-1467.30
23. Kurneshova L. Ye., Dydzinskaya D. V., Tralkova N. B., Karma A. Ye. Corporate system of advanced education for teachers in educational organization in the context of professional standard implementation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 21 (4): 5–18. DOI: 10.17759/pse.2016210401 (In Russ.)
24. Dolzhenko R. A., Saltzev A. A. Foresight on the development of schools in Ekaterinburg: formulation of problems and search for solutions. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2020; 5: 22–29. DOI: 10.26170/po20-05-02 (In Russ.)
25. Smorchkova V. P., Kuznetsov A. N., Sologub S. S. Resources of foresight education in the strategic development of a general education organization. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2021; 2: 27–41. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-27-41 (In Russ.)
26. Dufva T., Dufva M. Grasping the future of the digital society. *Futures*. 2019; 107: 17–28. DOI: 10.1016/j.futures.2018.11.001
27. Hilbert M., Miles I., Othmer J. Foresight tools for participative policy-making in inter-governmental processes in developing countries: Lessons learned from the eLAC Policy Priorities Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*. 2009; 76 (7): 880–896. DOI: 10.1016/j.techfore.2009.01.001
28. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V., Cherkasova J. A. The capabilities of mathematical modelling tools for the system of assessing teacher shortages. *Science for Education Today*. 2020; 10 (4): 220–236. DOI: 10.15293/2658-6762.2006.12 (In Russ.)
29. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Professional teacher's portrait of the Krasnoyarsk Territory Region. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, V.ICEST2021*; 2021. p. 1624–1633. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.181
30. Rieckmann M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*. 2012; 44 (2): 127–135.
31. Pitkänen L., Valtari A., Niemelä H., Lähdeniemi T. Opetus- ja kulttuuriministeriö Paras mahdollinen Suomi vuonna 2030 ja koulutuksen keinot sen toteuttamiseksi Yhteenveto verkkoaiavoriiseen osallistuneiden näkemyksistä [Internet]. 2020 Feb 26 [cited 2020 Jan 12]. Available from: <https://minedu.fi/documents/1410845/33415844/Verkkoaiavoriihi+tulosyhteenveto.pdf/37509dbd-0934-27cb-c9af-c233b0288a25/Verkkoaiavoriihi+tulosyhteenveto.pdf/Verkkoaiavoriihi+tulosyhteenveto.pdf?t=1598527608803> (In Finnish)

Информация об авторах:

Новопашина Лариса Александровна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-учебной лаборатории мониторинга профессиональных компетенций Сибирского федерального университета; директор Центра комплексных социологических исследований Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева; ORCID 0000-0002-7497-7557; Красноярск, Россия. E-mail: nla@ippd.ru

Григорьева Евгения Гербовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами Сибирского федерального университета, научный

сотрудник Центра комплексных социологических исследований Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева; ORCID 0000-0003-4091-7385; Красноярск, Россия. E-mail: eggrigoreva2016@mail.ru

Кузина Дарья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, младший научный сотрудник Центра комплексных социологических исследований, Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева; ORCID 0000-0002-2661-572X; Красноярск, Россия. E-mail: dar603@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равнозначный вклад в подготовку инструментов исследования, обработку данных и написание текста статьи.

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

Статья поступила в редакцию 20.10.2021; поступила после рецензирования 03.04.2022; принята к публикации 04.05.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Larisa A. Novopashina – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Scientific and Educational Laboratory for Monitoring Professional Competencies, Siberian Federal University; Director of the Center for Comprehensive Sociological Research, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; ORCID 0000-0002-7497-7557; Krasnoyarsk, Russia. E-mail: nla@ippd.ru

Evgenya G. Grigorieva – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Department of Human Resource Management, Siberian Federal University; Researcher of the Center for Comprehensive Sociological Research, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; ORCID 0000-0003-4091-7385; Krasnoyarsk, Russia. E-mail: eggrigoreva2016@mail.ru

Darya V. Kuzina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Junior Researcher of the Center for Comprehensive Sociological Research, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; ORCID 0000-0002-2661-572X; Krasnoyarsk, Russia. E-mail: dar603@yandex.ru

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the preparation of tools of the presented research, data processing and writing the text of the article.

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

Received 20.10.2022; revised 03.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.624.2

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-84-121

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С. А. Минюрова¹, О. В. Кружкова², И. В. Воробьева³, А. И. Матвеева⁴

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: ¹minyurova@uspu.ru; ²galiat1@yandex.ru; ³lorisha@mail.ru; ⁴lyonchik_7777@list.ru

Аннотация. Введение. Аддиктивное поведение обучающихся на сегодняшний день является одной из острейших проблем системы образования. Зависимости не только химического характера, но и от социальных сетей, смартфонов, игровые аддикции приводят к значительному снижению уровня физического и психического здоровья подростков и юношей, социально-психологической дезадаптации в обществе, нарушению их психологического благополучия, а в критических случаях – развитию суицидальных рисков. Тем не менее, комплексное изучение опыта психолого-педагогических исследований в области аддиктивного поведения с обобщением методологических подходов и эмпирических результатов ранее не проводилось (хотя подобные обзорные исследования присутствуют в отношении общих и специфических вопросов аддиктивного поведения, его распространения в отдельных странах или географических регионах, роли семьи и пр.). В то же время, подобные исследования необходимы для обеспечения полноты понимания проблемы с позиции образовательной организации и возможностей образовательной среды в профилактике и предотвращении распространения аддиктивного поведения среди обучающихся.

Целью исследования стал обзор и систематизация международных исследований в области психолого-педагогического изучения аддиктивного поведения обучающихся.

Методология, методы и методики исследования. Был осуществлен отбор научных публикаций в международной наукометрической базе данных Scopus для включения в обзор с глубиной поиска с 2011 года по настоящее время. Для поиска были использованы комплексы ключевых слов: «addiction&school», «addictive behaviour&school», «drug&school», «alcohol&school», «tobacco&school», «internet addiction&school», «gambling&school». Указанные комплексы слов были внесены в раздел поиска «название статьи, краткое описание, ключевые слова», дополнительными ограничениями поиска были тип статей (обзорные – Review, исследовательские – Article), выбранная область науки («Psychology») и дополнительное ключевое слово («adolescent»). Итоговый список отобранных после анализа содержания публикаций составил 246 работ.

Результаты исследования позволили систематизировать научные публикации и выявить тенденции в рассмотрении аддиктивного поведения в психолого-педагогических исследованиях в системе образования. Так, было выявлено, что дефиниция аддиктивного поведения имеет специфическую интерпретацию в соотношении с понятием зависимого поведения. Поведенческие проявления аддиктивного поведения при химических и поведенческих зависимостях обладают схожими признаками, тогда как личностные предикторы, обуславливающие склонность обучающихся к выбору данной девиации могут обладать амбивалентными характеристиками в зависимости от выбранной формы аддиктивного поведения. При этом, формы аддиктивного поведения обучающихся в образовательной среде многообразны и включают как химические зависимости (табакокурение, алкогольную и наркотическую зависимости), так и поведенческие варианты аддиктивного поведения (интернет-зависимость и зависимость от видео и компьютерных игр). При этом любая из перечисленных зависимостей в отдельности или с учетом их сочетательного характера приводит к снижению успешности обучения и неудовлетворительной академической успеваемости обучающихся. При этом трудности в обучении и взаимодействии с другими субъектами образовательной среды могут (среди прочих иных) быть фактором, стимулирующим возникновение зависимого поведения как формы ухода или компенсации. Профилактика аддиктивного поведения, как правило, строится на основе информирования о негативных последствиях зависимостей, но может учитывать как особенности социального поведения и научения подростков и юношей, так и их личностные особенности, выступающие зонами уязвимости для развития аддикции.

Научная новизна заключается в том, что систематизированы научные исследования в области психолого-педагогического изучения аддиктивного поведения обучающихся с учетом современных тенденций распространения как химических, так и нехимических зависимостей, а также их сочетательного характера распространения среди подростков и юношей.

Практическая значимость обусловлена потенциальными возможностями использования полученных данных для организации эффективной профилактической работы по предупреждению развития аддиктивного поведения обучающихся в рамках учебно-воспитательного процесса в образовательной организации с учетом международного опыта и психолого-педагогической основы.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, зависимое поведение, зависимости, обучающиеся, образовательная среда, обзорное исследование.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00042-21-02 «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка».

Для цитирования: Минюрова С. А., Кружкова О. В., Воробьева И. В., Матвеева А. И. Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 84-121. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-84-121

ADDICTIVE BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS AND YOUNG MEN IN THE EDUCATION SYSTEM: REVIEW OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

S. A. Minyurova¹, O. V. Kruzhkova², I. V. Vorobyeva³, A. I. Matveeva⁴

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹minyurova@uspu.ru; ²galat1@yandex.ru; ³lorisha@mail.ru; ⁴lyonchik_7777@list.ru

Abstract. *Introduction.* Addictive behaviour of students today is one of the most acute problems of the education system. Not only chemical addiction leads to serious problems, but also social networks, smartphones, gaming addictions lead to a significant decrease in the level of physical and mental health of adolescents and young men, socio-psychological maladaptation in society, violation of their psychological well-being and in critical cases – the development of suicidal risks. Nevertheless, a comprehensive study of the experience in psychological and pedagogical research in the field of addictive behaviour with the generalisation of methodological approaches and empirical results has not been conducted yet (although such review studies are present in relation to general and specific issues of addictive behaviour, its spread in individual countries or geographical regions, the role of the family, etc.). At the same time, such studies are necessary to ensure a complete understanding of the problem from the perspective of the educational organisation and the possibilities of the educational environment in the prevention of the spread of addictive behaviour among students.

Aim. The aim of the study was to review and systematise international research in the field of psychological and pedagogical study of addictive behaviour of students.

Methodology and research methods. The selection of scientific publications in the international scientometric database Scopus was carried out for inclusion in the review with search depth from 2011 to the present. The authors used the following keywords complexes for the search: “addiction&school”, “addictive behaviour&school”, “drug&school”, “alcohol&school”, “tobacco&school”, “internet addiction&school”, “gambling&school”. The specified word complexes such as “article title, short description, keywords” were included in the search section. Additional search restrictions were the type of articles (reviews, article); the chosen field of science was “Psychology” and an additional keyword was “adolescent”. After analysis the final list of selected publications amounted to 246 works.

Results. The results of the study made it possible to systematise scientific publications and identify trends in the consideration of addictive behaviour in psychological and pedagogical research in the education system. Thus, it was revealed that the definition of addictive behaviour has a specific interpretation in relation to the concept of dependent behaviour. Behavioural manifestations of addictive behaviour in chemical and behavioural addictions have similar characteristics, whereas personal predictors, which determine the propensity of students to choose this deviation, may have ambivalent characteristics depending on the chosen form of addictive behaviour. At the same time, the forms of addictive behaviour of students in the educational environment are diverse and include both chemical addictions (smoking, alcohol and drug addiction) and behavioural variants of addictive behaviour (Internet addiction and dependence on video and computer games). At the same time, any of the listed addictions individually, or taking into account their combined nature, leads to a decrease in the success of training and unsatisfactory academic performance of students. In addition, difficulties in learning and interacting with other subjects of the educational environment may (among other

things) be a factor stimulating the emergence of addictive behaviour as a form of care or compensation. Prevention of addictive behaviour, as a rule, is based on informing about the negative consequences of addictions, but it can take into account both the peculiarities of social behaviour and learning of adolescents and young men, as well as their personal characteristics, which act as zones of vulnerability for the development of addiction.

Scientific novelty. The scientific novelty lies in the fact that the authors systematised scientific research in the field of psychological and pedagogical study of addictive behaviour of students, taking into account current trends in the spread of both chemical and non-chemical addictions, as well as their combined nature of distribution among adolescents and young men.

Practical significance. The practical significance is due to the potential possibilities of using the data obtained to organise effective prophylactic work for preventing the development of addictive behaviour among students within the framework of the educational process in an educational organisation, taking into account international experience and psychological and pedagogical basis.

Keywords: addiction, addictive behaviour, dependent behaviour, addictions, students, educational environment, review study.

Acknowledgements. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00042-21-02 “Scientific Analysis of a Unified Methodology in Students’ Socio-Psychological Testing Aimed at Early Detection of Non-Medical Narcotic Drugs and Psychotropic Substances Use, and its Revision”.

For citation: Minyurova S. A., Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V., Matveeva A. I. Addictive behaviour of adolescents and young men in the education system: Review of psychological and pedagogical research. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 84-121. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-84-121

Введение

Аддиктивное поведение является объектом научных исследований достаточно давно. Однако им занимались преимущественно специалисты из области медицинских наук, поскольку именно химические зависимости стали одной из первых аддикций, которые диагностировались у человека. В 1964 году Всемирная организация здравоохранения ввела термин «зависимость», заменив им «привыкание» и «пристрастие», используя его в отношении широкого ряда психоактивных веществ.

Современная социальная ситуация обращает нас еще к одному аспекту зависимого поведения – поведенческим зависимостям, которые в силу ряда причин начинают формироваться уже с подросткового возраста, а их средства, с помощью которых запускается механизм аддикции, доступны сегодня практически каждому школьнику. Доклад, опубликованный в 2014 году департаментом ВОЗ по психическому здоровью и злоупотреблению психоактивными веществами, констатировал наличие проблем со здоровьем, связанных с чрезмерным использованием Интернета и других комму-

никационных и игровых платформ¹. Таким образом, пристальное внимание научной общественности сосредотачивается на привычных и распространенных моделях поведения, которые точно так же, как и химические соединения, могут стать источником получения удовольствия, заменяющего впоследствии иные варианты поведения.

При этом, одной из наиболее уязвимых категорий населения по формированию аддиктивного поведения являются подростки и юноши, которые являются обучающимися образовательных организаций различного уровня. В этой связи особую актуальность приобретает обобщение и систематизация подходов к изучению аддиктивного поведения у обучающихся. Систематизация подходов позволила выделить несколько причин, так или иначе обуславливающих высокую уязвимость данной категории и связанных с возрастными особенностями подростков и юношей.

Во-первых, специфика психоэмоциональной сферы, обусловленная физиологическими изменениями подростка, проявляющаяся в резких перепадах настроения и высокой интенсивности эмоций, может способствовать, с одной стороны, импульсивному поведению, а с другой – поиску способов снижения повышенной тревожности. Так, В. Д. Менделевич и Р. Г. Садыкова отмечают, что именно неоптимально высокий уровень тревожности может способствовать формированию зависимого поведения [1]. А. М. Прихожан описывает вариант, когда уход от стрессовых ситуаций выступает своеобразным маркером скрытой тревожности подростка, что, в свою очередь, формирует у него устойчивую мотивацию и поиск способов ухода от реальности [2].

Во-вторых, по мнению Е. В. Змановской, в кризисы подросткового и юношеского периодов максимально включена система представлений человека о самом себе, а именно самооценка личности. Дефициты или неадекватно заниженная оценка подростком самого себя выступают фактором риска, способствующим формированию у обучающегося аддиктивного поведения [3].

В-третьих, реакции группирования, стремление быть принятым в группе и идентифицировать себя с ней создают условия для проявления конформизма, пусть даже и ситуативного, но способствующего повторению моделей поведения референтного сообщества, а потом и закреплению их как своих собственных.

Помимо этого, молодежь в большинстве своем позитивно относится к изменениям, готова пробовать необычное и испытывать новые ощущения, что в совокупности с противопоставлением себя взрослым и выраженной реакцией оппозиции обуславливает необходимость максимально внимательного отношения к проблеме аддиктивного поведения обучающихся.

¹Public Health Implications of Excessive Use of the Internet, Computers, Smartphones and Similar Electronic Devices // World Health Organization. 2015. Available from: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241509367> (date of access: 01.12.2021).

Целью настоящей статьи являются тематический обзор и систематизация международных исследований в области психолого-педагогического изучения аддиктивного поведения обучающихся.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как в современной науке определяется аддиктивное поведение? Каковы подходы к дифференциации понятий аддиктивного и зависимого поведения?

2. Существуют ли специфические психологические особенности у обучающихся, выбравших модель аддиктивного поведения, позволяющие говорить о «портрете аддикта»?

3. Какова специфика распространенных химических и поведенческих аддикций обучающихся?

4. Каковы особенности организации профилактики зависимого поведения обучающихся в образовательных организациях?

Ограничения исследования связаны с тем, что для анализа были взяты обзорные и исследовательские статьи, представленные в международной базе цитирований Scopus. Соответственно, рассмотренные исследовательские вопросы опирались только на данные, представленные в указанной международной базе научных статей, но не отражают всей полноты ситуации, как в аспекте отдельных стран, так и мира в целом.

Материалы и методы

На первом этапе нашего исследования осуществлялся отбор зарубежных научных статей для включения в обзор. Поиск научных публикаций в международной наукометрической базе данных Scopus (www.scopus.com) проводился с использованием ключевых слов «addiction&school», «addictive behaviour&school», «drug&school», «alcohol&school», «tobacco&school», «internet addiction&school», «gambling&school» за период с 2011 года по настоящее время. Ключевые слова были внесены в раздел поиска «название статьи, краткое описание, ключевые слова», дополнительными ограничениями поиска были тип статей (обзорные – Review, исследовательские – Article), выбранная область науки «Psychology» и дополнительное ключевое слово «adolescent». Общий объем соответствующих тематике исследования публикаций Scopus составил 3 015 единиц с учетом того, что некоторые статьи одновременно фигурировали в результатах разных поисковых запросов. Дифференцированно по поисковым запросам количество статей было следующим: «addiction&school» – 510 статей, «addictive behaviour&school» – 205 статей, «drug&school» – 1 040 статей, «alcohol&school» – 1 006 статей,

«tobacco&school» – 360 статей, «internet addiction&school» – 176 статей, «gambling&school» – 116 статей. Итоговый список отобранных после анализа содержания публикаций составил 246 работ, которые на втором этапе обработки данных были распределены по темам с уточнением проблематики представленных исследований (таблица).

Таблица 1

Распределение статей по темам и проблематике исследований

Table 1

Distribution of articles by research topics and issues

№	Тема исследования / Research topic	Количество статей / Number of articles	Проблематика исследований / Research issues
1.	Зависимость от смартфонов и социальных сетей (интернет-зависимость) / Dependence on smartphones and social networks (Internet addiction)	116	Использование мобильных телефонов в начальной школе; интернет-зависимость студентов; интернет-зависимость в начальной школе; исследование зависимости от смартфонов и одиночества; риски использования интернета; зависимость от социальных сетей; факторы, способствующие развитию интернет-зависимости; предикторы интернет-зависимости; компьютерная зависимость; самоповреждение и интернет-зависимость; нарушение сна / Mobile phone use in elementary school; Internet addiction of students; Internet addiction in elementary school; research on smartphone addiction and loneliness; risks of Internet use; dependence on social networks; factors contributing to the development of Internet addiction; predictors of Internet addiction; computer addiction; self-harm and Internet addiction; sleep disorders
2.	Игровая зависимость / Gambling addiction	33	VR-игры; изучение психометрических свойств шкалы игровой зависимости; азартные игры; онлайн-игры; агрессия, вызванная играми; суицид / VR games; study of psychometric properties in the gaming addiction scale; gambling; online games; aggression caused by games; suicide

4.	Никотиновая зависимость / Nicotine addiction	20	Отказ от курения и его последствия / Quitting smoking and its consequences
5.	Зависимость от психоактивных веществ / Dependence on psychoactive substances	58	Зависимость от ПАВ у студентов-медиков; профилактика употребления ПАВ; изучение связи между интернет-зависимостью и курением; взаимосвязь между агрессивностью и склонностью к зависимости; факторы риска аддиктивного поведения; роль медсестры в профилактике детской зависимости; обучение врачей лечению наркозависимости; обучающие программы по исследованию наркозависимости; повышение осведомленности молодых людей о склонности к употреблению наркотиков / Addiction to surfactants in medical students; prevention of the use of surfactants; study of the relationship between Internet addiction and smoking; the relationship between aggressiveness and addiction; risk factors of addictive behaviour; the role of a nurse in the prevention of child addiction; training of doctors in the treatment of drug addiction; training programmes on drug addiction research; raising awareness of young people about addiction drugs
6.	Алкоголь / Alcohol	19	Отношение к алкоголю у студентов; взаимосвязь алкоголизма и бессонницы; профилактика алкоголизма / Attitude to alcohol among students; connection between alcoholism and insomnia; prevention of alcoholism

Результаты и их обсуждение

К определению аддиктивного и зависимого поведения. Для ответа на первый исследовательский вопрос вошедшие в список работы были проанализированы на предмет выявления подходов к определению аддикции и зависимого поведения, а также конкретизации отличительных особенностей данных форм поведения. Обобщение результатов позволило обозначить наличие трех точек зрения на соотношение данных понятий.

1. Аддиктивное поведение и зависимое поведение – два самостоятельных феномена, обладающие своеобразием и соприкасающиеся в части вероятных деструктивных последствий для человека, который выбирает данные модели поведения. Так, по отношению к аддиктивному поведению в определениях многих авторов присутствует указание на ослабление или невозможность самоконтроля человека. Y.-Y. Tang также указывает на неконтролируемость данного процесса [4]. Л. М. Доддс подчеркивает, что помимо сложной контролируемости и компульсивности аддикция отличается интенсивностью и упорством, при наличии потери некоторой автономии человека [5]. Специалисты в области аддикции при ее определении делают акцент на изначальной деструктивности данной модели поведения, а также на использовании ее в качестве средства для ухода от реальности. S. Sussman и A. N. Sussman в своей статье анализируют структурные элементы определений аддиктивного поведения и приходят к выводу, что подобная активность предполагает изменение состояния (физического, эмоционального) и самочувствия человека, навязчивость, временное удовлетворение потребностей, потерю контроля и неизбежные негативные последствия [6]. R. Wise и G. Koob указывают, что термин «аддиктивное поведение» не имеет четко очерченных границ и его использование относительно психической зависимости крайне сомнительно [7]. А. О. Бухановский указывает, что аддиктивное поведение вызывает у человека развитие интенсивных эмоциональных переживаний, что приводит к возникновению у него устойчивой потребности в регулярном изменении своего актуального психического состояния. При этом, начиная доминировать, аддиктивная модель дистанцирует человека от реальности, тем самым дезадаптируя его [8]. Обобщая подход отечественных специалистов к определению аддиктивного поведения, можно констатировать, что его, как правило, рассматривают в качестве специфической формы деструктивного поведения человека, выражающейся в стремлении к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния [9], при этом средствами могут выступать как психоактивные вещества, так и фиксация внимания на определенных предметах или видах деятельности [10].

Зависимое поведение принято рассматривать как более широкий феномен, который в самом общем значении предполагает «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации» [11] или для обеспечения поддержки, функционирования и выживания [12]. При этом специалисты зачастую связывают это стремление с состоянием периодической или хронической интоксикации, вызываемой повторным употреблением естественного или синтетического вещества [13] или с определенным расстройством личности, которое характеризуется специфич-

ческими проявлениями эмоциональной зависимости [14]. Таким образом, зависимое поведение обязательно включает в себя устойчивую потребность в каком-либо объекте или реализации определенной активности, сопровождающуюся ростом толерантности и выраженными физиологическими и/или психологическими маркерами [15].

2. Аддиктивное поведение является определенной ступенью при формировании модели зависимого поведения и характеризует либо его начальную стадию, либо конечный этап, при котором человек не может обходиться без психоактивных веществ (ПАВ) или отдельных видов деятельности.

Отметим, что данная достаточно противоречивая позиция прослеживается в работах зарубежных авторов. Так, N. V. Miller, включивший термин «аддиктивное поведение» в научную дискуссию, подчеркивает, что это лишь период злоупотребления определенными веществами, но не устойчивая зависимость от них [16]. Как указывают в своей работе С. И. Галяутдинова и Е.В. Ахмадеева, в рамках данной точки зрения аддиктивное поведение можно рассматривать как начальную стадию формирования зависимости или в качестве своеобразного предвестника такой модели поведения [17]. Противоположного мнения придерживаются J. Altman et al, которые понимают под аддикцией экстремальное или психопатологическое состояние, когда человек теряет контроль над употреблением психоактивных веществ (ПАВ), при этом зависимое поведение – это переживание потребности в ПАВ для поддержания нормального функционирования [18]. Уточним, что в своей работе авторы также указывают на сложность дифференциации этих понятий, но предполагают, что модель зависимого поведения имеет более широкий контекст понимания и может использоваться для определения таких состояний человека, при которых присутствует потребность в употреблении психоактивных веществ, в том числе и для поддержания жизнедеятельности.

3. Аддиктивное и зависимое поведение являются синонимами и могут равноценно использоваться при определении специфической модели отклоняющегося поведения. Такая точка зрения на соотношение понятий встречается наиболее часто как в работах зарубежных авторов, так и в подходах отечественных специалистов. В. Д. Менделевич указывает на то, что данный вид девиантного поведения предполагает подчиненность собственных интересов интересам другого человека или группы, устойчивое внимание к определенными объектам или видам деятельности, которые приобретают для человека высокую значимость. При этом снижается автономность и независимость личности, ухудшается самоконтроль поведения [19]. D. M. Donovan et al подчеркивают, что помимо потери контроля зависимое или аддиктивное поведение предполагает постоянное воспроизведение

определенных поведенческих паттернов (повторяемость, рецидив), которые характеризуются получением немедленного положительного результата («кратковременная награда»), а также появлением отсроченных во времени отрицательных последствий («долговременные издержки») [20].

Рассмотрим более детально ключевые элементы, которые используются при определении понятий «аддиктивное» и «зависимое поведение». Для визуализации полученных результатов были созданы два облака тегов, содержанием которых выступили структурные составляющие дефиниций указанных понятий. Отметим, что чем крупнее представлен термин на рисунке, тем он более часто встречается в анализируемых работах при описании изучаемых феноменов (рисунки 1, 2).

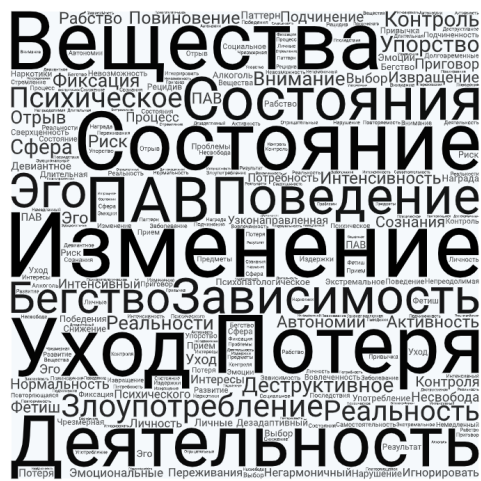


Рис. 1. Облако тегов, сформированное из элементов дефиниций аддиктивного поведения

Fig. 1. Tag cloud formed from elements of addictive behaviour definitions



Рис. 2. Облако тегов, сформированное из элементов дефиниций зависимого поведения

Fig. 2. Tag cloud formed from elements of addictive behaviour definitions

Так, ключевыми понятиями, определяющими аддиктивное поведение, являются «изменение», «уход», «потеря», «состояние», «вещества», «ПОВ», «деятельность». Зависимое поведение интерпретируется через «потребность», «адаптация», «навязчивость», «стремление», «необходимость», «удовлетворение», «привычные». Обобщая выделенные маркеры, заметим, что семантика зависимого поведения представляется менее негативной и предполагает некоторое навязчивое стремление и/или необходимость человека удовлет-

ворить привычные потребности, в том числе и для обеспечения процессов адаптации. Несколько другой контекст у конструкта аддиктивного поведения, который рассматривается через изменение состояния человека, предполагающее уход от реальности и потерю контроля, посредством употребления ПАВ или занятия определенной деятельностью.

Таким образом, можно предположить, что, несмотря на часто встречаемый синонимичный вариант использования данных понятий, термин «аддиктивное поведение» наиболее точно подчеркивает сформировавшуюся у человека химическую/нехимическую зависимость, в отличие от понятия «зависимое поведение», которое может включать в себя деструкцию системы взаимоотношений личности.

Психологические особенности обучающихся, выбравших модель аддиктивного поведения. Для ответа на второй исследовательский вопрос необходимо уточнить, что в специализированной литературе представлен достаточно обширный перечень критериев или поведенческих маркеров, позволяющих предположить у человека наличие аддикции. Уточним, что по мнению E. Thomas et al, вероятность возникновения аддиктивного поведения в подростковом возрасте существенно выше, чем в любой другой период возрастного развития [21] Так, А. Ю. Егоров считает [22], что одним из наиболее авторитетных является подход Брауна-Гриффитса (Brown-Griffiths), в рамках которого выделяются шесть компонентов, характерных для любого вида аддиктивного поведения: приоритетность, изменение настроения (в первоначальном варианте Р. Брауна – эйфория), толерантность, симптом отмены, внутри- и межличностный конфликт; рецидив [23].

Вместе с тем, сегодня особый интерес представляют не только поведенческие признаки аддиктивного поведения, но и психологические особенности личности человека, склонного к выбору данной модели поведения. Особенно ценны данные научные представления в отношении несовершеннолетних обучающихся, поскольку позволяют выделить «группу риска», требующую пристального внимания со стороны родителей, педагогов и профильных специалистов. Необходимо заметить, что исследования, отличающиеся комплексным подходом, т. е. описывающие целостный «портрет аддикта», достаточно ограниченно представлены в научной литературе, в отличие от работ, в которых проверяется гипотеза о взаимосвязи склонности к аддиктивному поведению и каким-либо одним психологическим феноменом. Так, S. Berdibayeva с соавторами предпринимают попытку объединить несколько личностных качеств, свойственных подросткам со склонностью к аддиктивному поведению, среди которых: низкая самооценка, высокая личностная тревожность, отсутствие социальной

компетентности, низкий социальный интеллект, конформность в общении [24]. М. И. Дрепа, обобщая результаты российских и зарубежных исследований интернет-зависимой личности, перечисляет следующие ее особенности: шизоидный, истероидный, лабильный или эпилептоидный тип акцентуации; сложность в принятии своего физического «Я» (своего тела); наличие высокой потребности в общении и сложностей в непосредственной его реализации; склонность к интеллектуализации; чувство недостатка взаимопонимания; эмоциональная напряженность; склонность к негативизму; наличие фрустрированных потребностей; особая ценность независимости; недифференцированность, завышенность представлений об идеальном «Я»; склонность к избеганию ответственности [25]. О. В. Зарецкая уточняет, что для подростка, зависимого от компьютерных онлайн-игр, характерен низкий уровень интернальности и выбор копинг-стратегии избегания. [26]. По результатам исследований А. Ф. Аболонина, И. А. Назаровой, Н.В. Асланбековой обнаружено, что при наличии химической зависимости, юноши отличаются повышенной тревожностью, потребностью во внимании и демонстративностью, для девушек характерна потребность в контактах, тревожность, склонность к ипохондрическим и депрессивным реакциям [27].

Таким образом, обобщая исследования психологических особенностей аддиктов, можно констатировать, что, с одной стороны, у подростков и юношей, которые выбирают разные формы аддиктивного поведения, обнаруживаются сходные личностные черты (повышенная тревожность, негативные психоэмоциональные состояния, стремление к социальным контактам), а с другой, даже в рамках одной разновидности аддиктивного поведения психологический портрет может содержать взаимоисключающие характеристики, например стремление к общению и склонность к одиночеству. Последнее свидетельствует о мультифакторной детерминации данного вида девиантного поведения и отсутствии линейной взаимосвязи личностных черт со склонностью обучающихся к формированию аддикции.

Специфика распространенных химических и поведенческих аддикций обучающихся. Обучающиеся школ, колледжей, вузов демонстрируют различные формы аддиктивного поведения, среди которых наиболее распространены являются химические (наркотические, токсические, в том числе табакокурение, злоупотребление алкоголем, токсикомания), коммуникативные (интернет-аддикция) и некоммуникативные (игровая компьютерная аддикция) зависимости.

Табакокурение является одной из наиболее распространенных форм зависимостей, масштабы которой огромны. При этом данную зависимость, по сведениям D. P. Mpousiou et al, 90 % взрослых приобретают еще до со-

вершеннолетия, т. е. в детском, подростковом или юношеском возрасте [28]. Этот факт подтверждается и в докладах международных организаций¹.

По данным ВОЗ в европейских странах к 13 годам 22 % мальчиков и 13 % девочек начинают курить². Именно возраст 13 лет чаще всего является для большинства подростков временем начала курения.

Курение табака – одна из тех аддикций, которые массово могут проявляться на территории образовательных организаций. Курение обучающихся в туалетных комнатах, за углом здания или иных укромных и малоконтролируемых администрацией местах распространено и типично. Метаисследование, проведенное М. Schreuders и др. показало, что интенсивность курения обучающихся связана с теми профилактическими программами, которые реализуются в образовательной организации. Так, если подростки чувствуют, что курение вызовет неотвратимое наказание, не имеют бонусов от идентификации с курильщиками, имеют антитабачные убеждения, то вероятность развития у них вредной привычки в форме курения снизится. Однако, если меры, принимаемые образовательной организацией, заставят курильщиков-обучающихся искать альтернативные места для курения, почувствовать значимость принадлежности к сообществу табакокурящих и самого сообщества, а также подростки будут иметь установки о том, что курение – это личный выбор, или что данная привычка не вредна – все эти факторы приведут к росту зависимых от табакокурения [29].

Существуют и иные средовые факторы развития зависимости от табакокурения. D. S. Mantey с соавторами считают, что на характеристики зависимости от курения влияет наличие ментола в сигаретах, что статистически значимо увеличивает риск возникновения аддикции, повышения частоты курения и уменьшения желания отказаться от него среди молодежи [30]. Также значимым предиктором для табакокурения, по мнению В. Keller-Hamilton с коллегами, является употребление электронных сигарет подростками [31], приверженность к которым в последние годы показывает уверенный рост. Травматичный/неблагоприятный опыт детства тоже выступает одним из факторов, повышающих (по некоторым сведениям, более чем в 2 раза) вероятность пристрастия к табакокурению среди подростков [32; 33]. И, безусловно, на ежедневное курение подростком сигарет оказы-

¹ Preventing tobacco use among youth and young adults. A report of the Surgeon General. Atlanta (GA): United States Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Office on Smoking and Health; 2012.

² Поколения, свободные от табака. Защита детей от табака в Европейском регионе ВОЗ. Всемирная организация здравоохранения, 2017. [Электрон. ресурс] Режим доступа: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/345693/Tob_Free_Gen_WEB.pdf (дата обращения 01.12.2021).

вает влияние социальное окружение – наличие родителя, родственника или друга, которые также курят [34].

Употребление психоактивных веществ, в том числе табака, оказывает влияние не только на здоровье обучающегося, но и на его учебную успеваемость и перспективы образования. Так, в исследовании G. C. Williams и коллег на выборке из 35 тысяч учащихся старших классов канадских школ более высокие оценки, обширные социальные связи и выраженное стремление к получению высшего образования имели именно те обучающиеся, которые воздерживались от употребления психоактивных веществ [35].

Другая форма аддикции, вызывающая серьезные опасения относительно физического здоровья обучающихся – алкогольная зависимость. В исследовании канадских ученых обнаружено, что среди 45 тысяч учащихся средних школ 14 % относятся к категориям регулярно пьющих или даже сильно пьющих [36], а по отчетам Европейского регионального бюро ВОЗ доля 15-летних подростков еженедельно употребляющих алкоголь в разных странах колеблется от 2% до 33 %¹, в США 20 % учащихся колледжей злоупотребляют алкоголем, из них 8 % имеют диагностированную алкогольную зависимость [37]. И хотя частое употребление алкоголя наряду с его чрезмерным потреблением наиболее характерно для позднего подросткового возраста – в контексте будущего алкогольная зависимость имеет более негативные последствия, чем, например, табакокурение. Среди анонсированных негативных исходов – алкоголизм, рискованное поведение, травмы, сексуальные домогательства, передозировки наркотиков, нарушения памяти, изменения в функциях мозга, когнитивный дефицит [37], нарушения физического и психического здоровья и в целом психологического благополучия.

Психологическими детерминантами алкоголизации обучающихся называют различные факторы. Так, среди тайских студентов профессиональных училищ более подвержены частому, чрезмерному, запойному употреблению алкоголя те, кто имеет высокую склонность к поиску ярких ощущений [38]. С другой стороны, высокая самооффективность в ряде исследований показана как значимый ингибитор алкогольной зависимости студентов [38; 39]. Таким же ингибирующим свойством, которое может быть использовано в профилактике алкогольной зависимости среди обучающихся, является совместное обучение и активное сотрудничество в групповых формах занятий, позволяющее расширять социальные контакты подрост-

¹ Поведенческие аспекты употребления алкоголя подростками: тенденции и социальные неравенства в Европейском регионе ВОЗ, 2002–2014 годы Наблюдения по итогам совместного межнационального исследования ВОЗ «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC). Всемирная организация здравоохранения, 2018. Режим доступа: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/382841/WH15-alcohol-report-rus.pdf (дата обращения 01.12.2021).

ков, выйти им за границы асоциального круга общения [40]. В то же время именно особенности социального окружения могут наоборот быть фасилитирующими предикторами алкоголизации подростков. Данными особенностями являются нормы референтного сообщества, которые поддерживают положительное отношение к употреблению алкоголя, поведенческие модели близких и друзей, включающие алкоголизацию, низкий родительский контроль и невысокое качество семейных отношений [41]. Принадлежность подростка к асоциальной группе, демонстрирующей девиантное поведение, также способствует началу употребления им алкоголя, что показано на выборке американских подростков 11–13 лет [42].

Последствия от алкоголизации и формирования алкогольной зависимости наступают не только для здоровья молодых людей, но и находят отражение в успеваемости их обучения. A. White и R. Hingson указывают, что, судя по публикациям в научных журналах, имеются противоречивые данные как о негативном влиянии злоупотребления алкоголя студентами колледжа на их успеваемость, так и об отсутствии такового. Однако именно исследования, подтверждающие снижение успеваемости среди пьющих студентов, встречаются два раза чаще и основываются не только на самоотчетах, но и на официальных данных колледжей [37], что все же позволяет утверждать негативную роль алкоголизации обучающихся для успешности обучения в образовательной организации.

Еще одна химическая зависимость вызывает существенную тревогу в отношении будущего молодых поколений. Употребление наркотиков (как легких и легальных в некоторых странах, например каннабиса, так и незаконных) достаточно быстро приводит к развитию наркотической зависимости у молодых поколений. Настораживающей тенденцией является тот факт, что доля подростков, считающих каннабис безвредным, постоянно растет. С 2002 по 2019 гг. данная категория молодых людей увеличилась на 40 %¹. Общая статистика употребления наркотиков также велика. По данным 2018 года в США употребляют наркотики 7 % подростков в возрасте от 12 до 13 лет, 15 % в возрасте 14–15 лет, 28 % в возрасте 16–17 лет, 36 % молодых людей в возрасте 18–20 лет и более 40 % молодежи в возрасте от 21 до 25 лет². Эти данные подтверждаются и в ходе научных исследований. Анализ 58 исследований подростков, проведенных по всему миру, осуществленный S. Marschall-Levesque и др., показал, что частота употребления наркотиков продолжает расти с возрастом на протяжении всего периода

¹Всемирный доклад о наркотиках за 2021 год. Организация объединенных наций. 2021. Режим доступа: https://www.unodc.org/res/wdr2021/field/V2104297_russian.pdf (дата обращения 01.12.2021).

²Там же.

подростничества [43]. Ситуация осложняется тем, что в ряде стран легкие наркотики на основе марихуаны легализованы и рекламируются как лекарственные средства. В исследовании Е. J. D'Amico и др. доказательно демонстрируются положительные связи и между намерением, и между реальным употреблением марихуаны подростками с ее рекламой как медицинского препарата [44].

Психологические исследования предикторов немедицинского употребления наркотиков несовершеннолетними демонстрируют схожесть с ситуацией табакокурения и употребления алкоголя. Среди наиболее типичных предикторов перечисляются особенности родительского поведения и стиль воспитания, степень благополучия семьи, взаимодействие и вхождение в сообщества сверстников, употребляющих наркотики (как реально, так и только по предположению субъекта), и пр. При этом в исследовании А. Calafat продемонстрировано, что отсутствие эмоциональной теплоты в детско-родительских отношениях в значительной степени способствует развитию наркотической зависимости подростков (наравне с алкоголизацией и табакокурением), как в сочетании со строгостью (авторитетный стиль), так и без нее (снисходительный стиль) [45]. Кроме того, значение имеют собственные установки обучающегося на причинение себе вреда и его готовность к нарушению правил [46]. А. White и соавторы убедительно показали на выборке австралийских подростков, что употребление наркотиков подростками тесно связано с переживаемым ими дистрессом [47], в этом случае выбор подростком наркотика это неконструктивная реализация его стремления скинуть напряжение и уйти от проблем, например низких школьных оценок [46]. В то же время занятия спортом снижают общий риск употребления наркотиков, хотя в отношении алкоголя наблюдается обратная зависимость [48].

Как и в ситуации с другими видами химических аддикций, наркомания обучающихся имеет схожие последствия – увеличение числа прогулов учебных занятий и снижение академической успеваемости. При этом не имеет значения – употребление каннабиса, немедицинское употребление рецептурных препаратов или незаконных наркотиков – эффект остается схожим. В то же время позиция по немедицинскому употреблению рецептурных препаратов в обществе различна. Несмотря на имеющиеся научные исследования данного вопроса в СМИ, периодически обсуждается возможность использования стимуляторов наркотического действия для улучшения концентрации и академической успеваемости студентов колледжей, что формирует определенную мотивацию к употреблению наркотических средств обучающимися [49]. При изучении наркотизированной группы молодежи Я. Н. Нахимова и Г. Ф. Ромашкина в соответствии с ответами респондентов подчеркивают компенсаторную функцию наркотиков, упо-

ребление которых позволяет обучающимся улучшить эмоциональное состояние, справиться с трудными жизненными ситуациями, неуверенностью и неудовлетворенностью от актуального состояния дел [50].

Стоит отметить, что перечисленные химические зависимости зачастую демонстрируют сочетательный характер, когда вместе с табакокурением наблюдается употребление марихуаны и алкоголя. При этом вероятность того, что подростки, приобщаясь к употреблению одного из перечисленных видов психоактивных веществ, попробуют другой, весьма высока. В частности, в исследовании A. White и соавторов на австралийской выборке 12–17-летних подростков показано, что более 20 % респондентов употребляют в различных сочетаниях и тяжести табак, алкоголь и наркотики одновременно [47].

Тем не менее, в образовательной среде обучающимся свойственен не только химический тип зависимостей. В последние десятилетия особое внимание привлекает интернет-зависимость и игровая зависимость представителей молодых поколений. Так, распространенность интернет-аддикции в разных регионах по исследовательским данным составляет от 2 до 20 % подростков (сюда относится как диагностированная зависимость, так и проблемное использование интернета) и прогнозируется рост этой категории несовершеннолетних в связи с развитием технологий и тенденций интернетизации общества и социальных институтов [51; 52].

В исследованиях указываются различные факторы возникновения и развития интернет-зависимости, относящиеся как к отдельным характеристикам личности и особенностям социальной среды, так и к их взаимодействию. В частности, в исследовании китайских школьников показано, что высокий эмоциональный интеллект в совокупности с низкой самооценкой и слабыми социальными связями в школьной среде приводит к тенденции усиления интернет-зависимости подростков [53]. На взаимосвязь интернет-зависимости с эмоциональной регуляцией и алекситимией указывается в исследовании M. A. Khodami и L. Sheibani [54]. Нарушение отношений с родителями [51; 55], деструкция отношений с педагогами в образовательной организации и в совокупности со школьной неуспеваемостью [51] могут выступать значимыми факторами развития интернет-зависимости. При этом, наравне с другими формами зависимого поведения, интернет-зависимость развивается как паллиативная компенсаторная реакция, или адаптационно-компенсаторный ресурс, позволяющий подростку сбежать от трудностей в реальной жизни (вызванных неуспехом, нарушенными отношениями), снять последствия негативного аффекта [51; 56], приспособиться к ограничениям (в том числе по причине собственного здоровья) или преодолеть коммуникативные трудности [57]. Использование подростком неконструктивных стратегий совладания приводит к усилению интернет-зависимо-

сти [56], в то же время сам уход в интернет-пространство так же может быть рассмотрен как одна из копинг-стратегий. Однако, не стоит забывать, что активное взаимодействие со средой интернет является не просто реальностью современной жизни, но и ее неотъемлемым требованием, в том числе при усиливающихся тенденциях интернетизации образования. Обучающиеся вынуждены поддерживать через сеть Интернет контакты с педагогами и другими обучающимися, искать информацию, участвовать в коллаборациях для выполнения учебных заданий и пр. В то же время низкая критичность к информационному наполнению Интернет в совокупности с высокой погруженностью в его среду приводят к возникновению психологической уязвимости обучающихся [58], в том числе риску развития интернет-зависимости. Присутствуют и личностные особенности, характеризующие интернет-аддиктов: низкая самоорганизация [59], высокая тревожность [60], беспомощность и трудности самоконтроля [61;62], низкая или неадекватная самооценка [60; 61; 63; 64].

В образовательном плане эффект интернет-зависимости также заметен. В частности, для обучающихся с интернет-зависимостью характерно снижение академических устремлений [64], а зависимость от различных социальных сетей приводит к снижению академической успеваемости [65; 66], поскольку погружение в Facebook, Instagram или иные социальные сети для подростков и юношей становится средством ухода от проблем, развлечением и способом отвлечения от скучных рутинных образовательных заданий [66] или ухода от школьного стресса [67].

Интернет-зависимость зачастую связывают и с игровой зависимостью, погруженностью подростка или юноши в мир видео и компьютерных игр. В июне 2018 года Всемирной организацией здравоохранения игровое расстройство было включено в перечень МКБ-11, которое вступило в силу с января 2022 года¹. Масштаб интернет-игрового расстройства в мире колеблется от 1 до 10 %².

Низкая адаптация к отношениям, переживание чувства одиночества и отсутствие социальной поддержки, как показали исследования Y. Yu и коллег, приводят к игровой зависимости. При этом установленные связи комплексные, опосредованные. То есть дезадаптация в отношениях опосредует снижение ресурса социальной поддержки и влечет усиление игровой зависимости, а также дезадаптация в отношениях стимулирует развитие чувства одиночества и вновь приводит к игровой зависимости (величина

¹International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) // World Health Organization. Available from: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases> (date of access: 01.12.2021).

²Sharpening the focus on gaming disorder // Bulletin of the World Health Organization. 2019. Vol. 97. Issue 6. P. 383–383. DOI: 10.2471/BLT.19.020619

эффекта обеих моделей около 35 %) [68]. Фактически, обучающийся, не находящий свой круг общения, без сформированных дружеских связей и поддержки со стороны своего социального окружения, субъективно тяжело переживающий свою «ненужность» обществу и близким имеет высокие шансы на развитие игровой зависимости, поскольку уход в игровое интернет-пространство позволяет скомпенсировать дефициты в реальной коммуникации и взаимодействии, но в более управляемых и контролируемых субъектом условиях игры. Определенное значение в этом имеют детско-родительские отношения, и не только в актуальном состоянии, но и ретроспективе. Также как и в случае химических зависимостей, невовлеченность родителей в дела ребенка, холодность и отсутствие родительского внимания приводит к формированию почвы для развития игровой зависимости уже в подростковом возрасте. Кроме того, привычка родителей отвлекаться на свои телефоны при взаимодействии с ребенком (фаббинг) и их частые переживания депрессии являются дополнительными факторами для усиления эффекта обуславливания будущей игровой зависимости обучающегося [69].

Значение имеет и мотивация игровой активности обучающегося. Как показано в исследовании А. Garakani и др., подростки выбирающие компьютерные игры для снятия напряжения и беспокойства, как правило, имеют постоянный опыт столкновения с насилием в реальной жизни, меньше вовлечены в школьную жизнь, и как следствие, имеют более низкую учебную успеваемость. У этих обучающихся наблюдается среди прочего не только игровая зависимость, но и распространены различные варианты химических зависимостей [70].

Таким образом, подводя итог рассмотрению вопроса о специфике распространенных форм зависимостей среди обучающихся, можно заметить, что темпы роста как химических, так и поведенческих форм зависимостей продолжают прогрессировать. Наиболее уязвимой категорией для возникновения зависимого поведения являются те подростки и юноши, которые не имеют необходимого ресурса социальной поддержки, принятия и внимания к ним как со стороны родителей, так и остального социального окружения, не вовлечены в жизнь образовательной организации, испытывают отвержение и негативные переживания по этому поводу. Зависимости здесь становятся формой компенсации социальных дефицитов и вариантом ухода от травмирующей реальности. Зависимые подростки и юноши, как правило, демонстрируют существенное снижение академической успеваемости, которое усугубляется по замкнутому кругу: трудности в образовательной деятельности подталкивают к уходу от проблем в зависимость, что приводит к еще большим неудачам в обучении и эскалации внешних и внутренних конфликтов, усилению зависимого поведения.

Особенности организации профилактики зависимого поведения обучающихся в образовательных организациях. Безусловно, одним из важнейших факторов для снижения риска зависимого поведения подростков и юношей является экологичные взаимоотношения в семейном кругу, принятие, внимание и конструктивное стили воспитания, применяемые родителями [32; 33; 41, 45; 69]. Однако не менее значимы и те меры, которые применяются образовательными организациями по борьбе с зависимым поведением обучающихся и для профилактики аддикций через информирование [28], включение в школьную жизнь и расширение социальных связей [71] или при помощи иных технологий. При этом очень важно обратить внимание как на возраст обучающихся, сензитивных к профилактическому воздействию (в большинстве случаев целесообразно работать, начиная с начала подросткового возраста), так и на научные подходы, лежащие в основе профилактических мер.

Так, одним из перспективных подходов выступает теория социального познания (Social Cognitive Theory), основанная на том, что приобретаемое знание должно быть связано с результатами наблюдения за другими людьми в рамках социальных взаимодействий, собственным опытом и факторами внешних информационных влияний¹. Наблюдение за поведением приводит к запоминанию последовательностей действий и наступающих последствий, что оказывает влияние на регуляцию собственного поведения человека (выбору или отказу от демонстрируемого образца поведения). В частности, указанная теория легла в основу программы профилактики распространения электронных сигарет (CATCH My Breath Program), внедренную на данный момент во множестве школ США, где в ней приняли участие 1,4 миллиона обучающихся [72]. Данная программа предполагает создание экологичной и здоровой среды для подростков в его главных местах пребывания – школе и дома. При этом кроме средового фактора, программа учитывает и личностные особенности, и цели (причины) инициации табакокурения подростками. Построение программы предполагает как теоретические занятия и занятия физической культурой с обучающимися, так и просветительские занятия с родителями, повышение квалификации педагогов, а также создание соответствующей целям профилактики информационной среды с привлечением школьных СМИ [72; 73]. Однако, как показывают результаты продольных срезов, несмотря на увеличение и устойчивость новых знаний, хороший уровень их усвоения, обучающиеся не изменяют свое отношение к курению электронных сигарет, более того демонстрируют прежние вредные привычки курения вейпов [74].

¹Bandura A. Social cognitive theory of mass communication // J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* New York, NY: Routledge, 2008. P. 94–124.

Эффект просвещения используется в программе профилактики химических зависимостей и пробного употребления психоактивных веществ подростками Unplugged¹. Программа предполагает еженедельные в течение трех месяцев занятия с подростками и юношами для информирования их о негативных последствиях употребления психоактивных веществ, а также проработки их убеждений и установок, способствующих возникновению интереса к началу употребления табака, алкоголя или наркотиков. Кроме того, программа позволяет развить навыки прогнозирования и моделирования социальных ситуаций и последствий при употреблении или отказа от психоактивных веществ. Многочисленные исследования подтверждают эффективность применения данной программы в образовательных организациях Европы, как в отношении сдерживания табакокурения [75], немедицинского употребления марихуаны [46], так и всех указанных химических зависимостей в комплексе [76].

Информирование и учет особенностей социального взаимодействия в соответствии с теорией социального познания используется в программе профилактики табакокурения ASPIRE. Данная программа предлагается в оболочке web-приложения, однако ее использование подростком позволяет нивелировать дефицит информации в «социальном пузыре», где курящие друзья из окружения подростка «блокируют» поступление объективной информации о негативных особенностях и последствиях табакокурения [77].

На учете возрастных особенностей подросткового периода, реакции группирования и феномене сдвига риска² построена программа по профилактике химических зависимостей. Основой программы является совместное обучение, когда подросткам из группы риска, имеющим склонность к девиантному поведению, препятствуют к объединению с такими же «проблемными» обучающимися для предотвращения эффекта усиления аддиктивного поведения в сплотившейся асоциальной группе. Наоборот, маргинализированные подростки в рамках реализации программы объединяются с другими обучающимися, имеющими более просоциальные модели поведения, для совместной групповой учебной деятельности и выполнения общих заданий, достижения общей цели [71]. Как показано в исследовании M.J.Van Ryzin и коллег, внедрение данной программы в школах США на тихоокеанском побережье было достаточно эффективно и позволило снизить темпы роста алкоголизации и табакокурения среди обучающихся [40; 71].

¹ Available from: <https://positivechoices.org.au/teachers/unplugged-program> (date of access: 01.12.2021).

² James A. F Stoner. Risky and cautious shifts in group decisions: The influence of widely held values // Journal of Experimental Social Psychology. 1968. № 4 (4). P. 442–459. DOI:10.1016/0022-1031(68)90069-3

Личностный подход в совокупности с повышением психологической грамотности и эффектами самопознания используются при построении селективной школьной программы профилактики химических зависимостей Preventure¹. Данная программа предполагает построение занятий с обучающимися группы риска на основе скрининговой диагностики, когда в ходе семинаров обсуждаются индивидуальные факторы уязвимости для развития вредных привычек и аддиктивного поведения, формируется понимание у подростков и юношей того, как их личностные особенности способствуют определенным эмоциональным или поведенческим реакциям. Программа Preventure показывает достаточно высокую эффективность для сдерживания тенденций алкоголизации обучающихся [78], а также употребления ими марихуаны [79].

В целом стоит отметить, что на сегодняшний день существует достаточно большое количество разнообразных программ профилактики аддиктивного поведения обучающихся, локально разрабатываемых и применяемых образовательными организациями, или распространяемыми в отдельных регионах и странах, или имеющих системный межнациональный характер внедрения. При этом большинство программ ориентированы на эффекты информирования о негативных последствиях зависимого поведения, формировании установок, способствующих отказу от употребления психоактивных веществ или препятствующих возникновению желания попробовать их впервые. Современная тенденция в целевой адресной направленности программ профилактики реализуется через их «упаковку» в формате web-приложений, позволяющее продлить время взаимодействия обучающегося с воздействующей информацией. Тем не менее, большинство отчетов об эффективности программ профилактики указывают на тот факт, что действенность программ максимальна именно для профилактики среди обучающихся, не имеющих зависимости, в то время как на отказ от аддиктивного поведения чаще всего внедренные программы не оказывают влияния [71; 74; 75; 78].

Заключение

Таким образом, подводя результаты обзора психолого-педагогических исследований в области аддиктивного поведения в образовательной среде, можно сделать следующие выводы.

1. Проблема распространения аддиктивного поведения по-прежнему актуальна и в XXI веке является предметом широкого круга научных иссле-

¹ Available from: <https://positivechoices.org.au/teachers/preventure> (date of access: 01.12.2021).

ований. Вместе с тем, среди специалистов нет однозначной дифференциации терминов «аддиктивное поведение» и «зависимое поведение», что вероятно обусловлено появляющимся многообразием форм и видов подобного поведения, включающих не только и не столько реакцию человека на определенную группу веществ, но и устойчивые поведенческие модели, приводящие к похожей клинической картине.

2. Ценность исследования аддиктивного поведения обучающихся сложно переоценить, поскольку помимо статистических данных, характеризующих масштаб и значимость проблемы, специалисты сосредотачиваются на выявлении возможных факторов, обуславливающих предрасположенность подростков и юношей к данной девиации. При этом важно различать поведенческие признаки аддиктивного поведения, позволяющие предположить наличие какого-либо вида зависимости у обучающегося и личностные предикторы, подталкивающие человека к выбору подобной активности. Обобщение исследований личностного портрета аддиктов показало, что к основным предпосылкам относятся особенности психоэмоциональной сферы обучающихся, личностные черты и акцентуации характера могут амбивалентно проявляться у подростков и юношей с аддиктивным поведением.

3. Среди обучающихся образовательных организаций имеют достаточное распространение как формы химических зависимостей (табакокурение, алкоголизм, наркомания), так и поведенческих зависимостей (интернет-зависимость, зависимость от видео и компьютерных игр), при этом темпы роста данного вида проблемного поведения велики. Типичным возрастом приобщения к проблемному поведению по данным разных стран и регионов называется период 13 ± 2 лет. Большое количество исследований показывают, что предикторами аддиктивного поведения являются социальная изоляция и неуспешность обучающегося в школе, отсутствие социальной поддержки и вовлеченности в школьную жизнь, травматизация (в том числе опыт пережитого насилия), маргинализация, неблагоприятное социальное окружение, демонстрирующее различные формы аддиктивного поведения. Особую роль в развитии аддикций среди подростков и юношей имеют качество детско-родительских отношений, отсутствие эмоциональной теплоты, внимания и принятия ребенка со стороны родителей. Зачастую, будучи формой ухода, аддиктивное поведение способствует снижению качества обучения и академической успеваемости обучающихся, хотя может первоначально развиваться как компенсаторная стратегия для преодоления трудных ситуаций в школе.

4. Программы профилактики аддиктивного поведения, как правило, строятся на эффектах информирования и возможностях социального познания, когда научения просоциальным моделям поведения (например, отказ от вредных привычек) происходит на основе анализа опыта не само-

го субъекта, а иных людей. В то же время часть программ профилактики используют селективный психологический подход, раскрывая особенности зон личностной уязвимости обучающихся группы риска в приобщении их к аддиктивному поведению в силу их эмоционального или поведенческого реагирования на вызовы внешней среды, межличностные и внутриличностные конфликты. При этом, несмотря на широкое распространение и высокое многообразие программ профилактики аддиктивного и проблемного поведения чаще всего проводимые мероприятия помогают в сдерживании распространения аддиктивного поведения, но не в отказе от уже усвоенной негативной модели поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Менделевич В. Д., Садыкова Р. Г. Психология зависимой личности, или подросток в окружении соблазнов [Электрон. ресурс]. Казань: РЦПНН при КМРТ; И. Марево, 2002. 240 с. Режим доступа: https://repository.kpfu.ru/?p_id=70389 (дата обращения: 20.10.2021).
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Электрон. ресурс]. М., Воронеж: Московский психолого-социальный ин-т МОДЭК, 2000. 303 с. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-HTML#p1> (дата обращения: 20.10.2021).
3. Змановская Е. В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения [Электрон. ресурс] // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 5 (133). С. 189–195. Режим доступа: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/zmanovskaya_e._v._189_195_5_133_2013.pdf (дата обращения: 20.10.2021).
4. Tang Y. Y., Posner M. I., Rothbart M. K., Volkow N. D. Circuitry of self-control and its role in reducing addiction // Trends in Cognitive Sciences. 2015; № 19(8): 439–444. DOI: 10.1016/j.tics.2015.06.007
5. Potter J. S., Dreifuss J. A., Marino E. N., Provost S. E., Dodd D. R., Rice L. S., Fitzmaurice G. M., Griffin M. L., Weiss R. D. The multi-site prescription opioid addiction treatment study: 18-month outcomes // Journal of Substance Abuse Treatment. 2015. № 48 (1). P. 62–69. DOI: 10.1016/j.jsat.2014.07.009
6. Sussman S., Sussman A. N. Considering the Definition of Addiction // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2011. № 8 (10). P. 4025–4038. DOI: 10.3390/ijerph8104025
7. Wise R., Koob G. The Development and Maintenance of Drug Addiction // Neuropsychopharmacol. 2014. № 39. P. 254–262. DOI: 10.1038/npp.2013.261
8. Klimenko T., Kozlov A., Bukhanovsky A. Clinical and social aspects of the illegal activities of people with psychoactive substance dependence in Russia // Heroin Addiction and Related Clinical Problems. 2012. № 14 (2). P. 59–62. Available from: <https://www.heroinaddictionrelatedclinicalproblems.org/harcip-archives.php?year=2012> (date of access: 20.10.2021).
9. Chepurnova N. V., Grebennikov Y. V. Sukhostavskaya, Zulfugarzade T.E., Buslaev S.I. Philosophical aspect of understanding addictive behavior determinants // XLinguae. 2018. № 1. P. 61–69. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.06

10. Короленко Ц. П., Овчинников А. А., Султанова А. Н., Неустроева А. Ю. Социально-психологические характеристики при формировании аддиктивного поведения // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2019. Т. 119, № 1. С. 69–71. DOI: 10.17116/jnevro201911901169
11. McMullin S. D., Shields G. S., Slavich G. M., Buchanan T. W. Cumulative lifetime stress exposure predicts greater impulsivity and addictive behaviors // Journal of Health Psychology. 2021. № 26 (14). P. 2921–2936. DOI: 10.1177/1359105320937055
12. Свенцицкий А. А., Куликов Л. В., Почебут А. Г. Международная научная конференция Ананьевские чтения – 2011 социальная психология и жизнь [Электрон. ресурс] // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 111–116. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18036681_93994271.pdf (дата обращения: 20.10.2021).
13. Светличная Т. Г., Воронов В. А., Смирнова Е. А. Паттерны табачной и алкогольной зависимости у госпитализированной больной шизофрении: медико-социологическое исследование [Электрон. ресурс] // Психиатрия. 2020. Т. 18. № 4. С. 51–62. Режим доступа: <https://www.journalpsychiatry.com/jour/article/view/548> (дата обращения: 20.10.2021).
14. Perrotta G. Affective Dependence: From Pathological Affectivity to Personality Disorders: Definitions, Clinical Contexts, Neurobiological Profiles and Clinical Treatments // Health Sciences. 2020. DOI: 10.15342/hs.2020.333
15. Зальмунин К. Ю., Менделевич В. Д. Профили аддикций как инструмент для сравнительной оценки химических и нехимических зависимостей // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2018. Т. 118. № 1–2. С. 3–9. DOI: 10.17116/jnevro2018118123-9
16. Miller N. V., Currie S. R., Hodgins D. C., Casey D. Validation of the problem gambling severity index using confirmatory factor analysis and Rasch modelling // International Journal of Methods in Psychiatric Research. 2013. № 22 (3). P. 245–255. DOI: 10.1002/mpr.1392
17. Галютдинова С. И., Ахмадеева Е. В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями [Электрон. ресурс] // Вестник Башкирского университета. 2013. № 18 (1). С. 232–235. Режим доступа: http://bulletin-bsu.com/arch/files/2013/1/50_Galyautdinova.pdf (дата обращения: 20.10.2021).
18. Cadet J. L., Bisagno V., Milroy C. M. Neuropathology of substance use disorders // Acta Neuropathol. 2014. № 127 (1). P. 91–107. DOI: 10.1007/s00401-013-1221-7
19. Zal'munin K. Iu., Mendelevich V. D. S. S. Chemical and nonchemical addictions in the aspect of comparative addictology // Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry. 2014. № 114 (5-2). P. 3–8. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/%5BChemical-and-nonchemical-addictions-in-the-aspect-Zal'munin-Mendelevich/523ae038148be03f49e198bbdbcb0c544a7cb7837> (date of access: 20.10.2021).
20. Donovan D. M., Bigelow G. E., Brigham G. S., Carroll K. M., Cohen A. J., Gardin J. G., Hamilton J. A., Huestis M. A., Hughes J. R., Lindblad R., Marlatt G. A., Preston K. L., Selzer J. A., Somoza E. C., Wakim P. G., Wells E. A. Primary outcome indices in illicit drug dependence treatment research: systematic approach to selection and measurement of drug use end-points in clinical trials // Addiction. 2012. № 107 (4). P. 694–708. DOI: 10.1111/j.1360-0443.2011.03473.x
21. Gladwin T. E., Figner B., Crone E. A., Wiers R. W. Addiction, adolescence, and the integration of control and motivation // Developmental Cognitive Neuroscience. 2011. № 1 (4). P. 364–376. DOI: 10.1016/j.dcn.2011.06.008

22. Егоров А. Ю. Терапия нехимической зависимости // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2018. Т. 118, № 6. С. 115–123. DOI: 10.17116/jnevro201811861115
23. Leino T., Torsheim T., Griffiths M. D., Pallesen S. The relationship between substance use disorder and gambling disorder: A nationwide longitudinal health registry study // Scandinavian Journal of Public Health. 2021. № 1-7. DOI: 10.1177/14034948211042249
24. Berdibayeva S., Zhiyenbayeva S., Sakhiyeva F., Garber A., Kabakova M., Ivanov D. Group psychological counselling as a form of prevention of adolescent addictive behavior // Psychiatria i Psychologia Kliniczna. 2021. № 21 (2). P. 95–103. DOI: 10.15557/PiPK.2021.0010
25. Дрепа М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии [Электрон. ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 189–193. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-obekt-nauchnoy-refleksii-v-sovremennoy-psihologii/viewer> (дата обращения: 20.10.2021).
26. Lelonek-Kuleta B. B., Bartczuk R. P. Online Gambling Activity, Pay-to-Win Payments, Motivation to Gamble and Coping Strategies as Predictors of Gambling Disorder Among e-sports Bettors // Journal of Gambling Studies. 2021. № 37 (4). P. 1079–1098. DOI: 10.1007/s10899-021-10015-4
27. De Moura A., Castro N., Pedrosa e Sousa H. F., Dinis M. A. P., Ferros L., Ferreira M. J., Caridade S., Negreiros J. Psychosocial profiles of college students: chemical and Behavioural addictions // Current Psychology. 2021. DOI: 10.1007/s12144-021-01988-x
28. Mpousiou D. P., Sakkas N., Soteriades E. S., Toumbis M., Patrinos S., Karakatsani A., Karathanassi A., Raftopoulos V., Gratziou C. G., Katsaounou P. A. Evaluation of a school-based, experiential-learning smoking prevention program in promoting attitude change in adolescents // Tobacco Induced Diseases. 2021. № 19. 134605. DOI: 10.18332/tid/134605
29. Schreuders M., Nuyts P. A. W., den Putte B., Kunst A. E. Understanding the impact of school tobacco policies on adolescent smoking behaviour: A realist review // Social Science & Medicine. 2017. № 183. P. 19–27. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.04.031
30. Mantey D. S., Chido-Amajuoyi O. G., Omega-Njemnobi O., Montgomery L. T. Cigarette smoking frequency, quantity, dependence, and quit intentions during adolescence: Comparison of menthol and non-menthol smokers (National Youth Tobacco Survey 2017–2020) // Addictive Behaviors. 2021. № 121. 106986. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.106986
31. Keller-Hamilton B., Lu B., Roberts M. E., Bermand M. L., Root E. D., Ferketich A. K. Electronic cigarette use and risk of cigarette and smokeless tobacco initiation among adolescent boys: A propensity score matched analysis // Addictive Behaviors. 2021. № 114. 106770. DOI: 10.1016/j.addbeh.2020.106770
32. Iakunchykova O. P., Andreeva T. I., Nordstrom D. L., Shkiryak-Nizhnyk Z. A., Antipkin Yu. G., Hryhorczuk D. O., Zvinchuk A. V., Chislovska N. V. The impact of early life stress on risk of tobacco smoking initiation by adolescents // Addictive Behaviors. 2015. № 50. P. 222–228. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.06.014
33. Maia-Silva K. M., Zamel N., Selby P., Fontes C. J. F., Santos U. P. Tobacco smoking associated with adverse childhood experiences in a Brazilian community university sample: A case-control study // Children and Youth Services Review. 2021. № 120. 105438. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105438
34. Cole A. G., Leatherdale S. T., Burkhalter R. An examination of different smoking patterns among Canadian youth: New insight for tobacco control programming // Addictive Behaviors. 2013. № 38. P. 1610–1615. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.10.004

35. Williams G. C., Battista K., Leatherdale S. T. An examination of how age of onset for alcohol, cannabis, and tobacco are associated with school outcomes in grade 12 // *Addictive Behaviors*. 2020. № 102. 106215. DOI: 10.1016/j.addbeh.2019.106215
36. Gohari M. R., Cook R. J., Dubin J. A., Leatherdale S. T. Identifying patterns of alcohol use among secondary school students in Canada: A multilevel latent class analysis // *Addictive Behaviors*. 2020. № 100. 106120. DOI: 10.1016/j.addbeh.2019.106120
37. White A., Hingson R. The burden of alcohol use: Excessive alcohol consumption and related consequences among college students // *Alcohol Research: Current Reviews*. 2013. № 35 (2). P. 201–218.
38. Chomsri P., Likhitsathian S., Aramrattana A., Siviroj P. Self-efficacy, sensation seeking, right attitude, and readiness to change among alcohol drinkers in a Thai vocational school // *Addictive Behaviors Reports*. 2018. № 8. P. 107–112. DOI: 10.1016/j.abrep.2018.08.006
39. Foster D. W., Yeung N., Neighbors C. I think I can't: Drink refusal self-efficacy as a mediator of the relationship between self-reported drinking identity and alcohol use // *Addictive Behaviors*. 2014. № 39. P. 461–468. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.10.009
40. Van Ryzin M. J., Roseth C. J. Cooperative learning effects on peer relations and alcohol use in middle school // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019. № 64. 101059. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101059
41. Van Ryzin M. J., Fosco G. M., Dishion T. J. Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: An 11-year prospective analysis // *Addictive Behaviors*. 2012. № 37 (12). P. 1314–1324. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.06.020
42. Trucco E. M., Colder C. R., Wieczorek W. F. Vulnerability to peer influence: A moderated mediation study of early adolescent alcohol use initiation // *Addictive Behaviors*. 2011. № 36 (7). P. 729–736. DOI: 10.1016/j.addbeh.2011.02.008
43. Marschall-Lévesque S., Castellanos-Ryan N., Vitaro F., Séguin J. R. Moderators of the association between peer and target adolescent substance use // *Addictive Behaviors*. 2014. № 39 (1). P. 48–70. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.09.025
44. D'Amico E. J., Miles J. N. V., Tucker J. S. Gateway to curiosity: Medical marijuana ads and intention and use during middle school // *Psychology of Addictive Behaviors*. 2015. № 39 (3). P. 613–619. DOI: 10.1037/adb0000094
45. Calafat A., García F., Juan M., Becona E., Fernández-Hermida J. R. Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context // *Drug and Alcohol Dependence*. 2014. № 138 (1). P. 185–192. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705
46. Miovský M., Vonkova H., Čablová L., Gabrhelík R. Cannabis use in children with individualized risk profiles: Predicting the effect of universal prevention intervention // *Addictive Behaviors*. 2015. № 50. P. 110–116. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.06.013
47. White A., Chan G. C. K., Quek L.-H., Connor J. P., Saunders J. B., Baker P., Brackenridge C., Kelly A. B. The topography of multiple drug use among adolescent Australians: Findings from the National Drug Strategy Household Survey // *Addictive Behaviors*. 2013. № 38 (4). P. 2068–2073. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.01.001
48. Kwan M., Bobko S., Faulkner G., Donnelly P., Cairney J. Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: A systematic review of longitudinal studies // *Addictive Behaviors*. 2014. №. 39 (3). P. 497–506. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.11.006

49. Arria A. M., Wilcox H. C., Caldeira K. M., Vincent K. B., Garnier-Dykstra L. M., O'Grady K. E. Dispelling the myth of "smart drugs": Cannabis and alcohol use problems predict nonmedical use of prescription stimulants for studying // *Addictive Behaviors*. 2013. № 38 (3). P. 1643–1650. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.10.002
50. Нахимова Я. Н., Ромашкина Г. Ф. Социальные установки молодежи на употребление наркотиков и профилактика наркомании // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 6. С. 138–160. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-138-160
51. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China // *Addictive Behaviors Reports*. 2018. № 7. P. 14–18. DOI: 10.1016/j.abrep.2017.10.003
52. Mihara S., Osaki Y., Nakayama H., Sakuma H., Ikeda M., Itani O., Kaneita Y., Kanda H., Ohida T., Higuchi S. Internet use and problematic Internet use among adolescents in Japan: A nationwide representative survey // *Addictive Behaviors Reports*. 2016. № 4. P. 58–64. DOI: 10.1016/j.abrep.2016.10.001
53. Peng W., Li D., Li D., Jia J., Wang Y., Sun W. School disconnectedness and Adolescent Internet Addiction: Mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence // *Computers in Human Behavior*. 2019. № 98. P. 111–121. DOI: 10.1016/j.chb.2019.04.011
54. Khodami M. A., Sheibani L. An investigation on Negative Activity, Alexithymia, Emotion Regulation, and Internet addiction in a sample of high school students: A randomized controlled // *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. 2020. № 178 (6). P. 624–631. DOI: 10.1016/j.amp.2019.10.007
55. Li W., Garland E. L., Howard M. O. Family factors in Internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies // *Computers in Human Behavior*. 2014. № 31. P. 393–411. DOI: 10.1016/j.chb.2013.11.004
56. Jie T., Yizhen Y., Yukai D., Ying M., Dongying Z., Jiaji W. Prevalence of internet addiction and its association with stressful life events and psychological symptoms among adolescent internet users // *Addictive Behaviors*. 2014. № 39 (3). P. 744–747. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.12.010
57. Волкова И. П., Королева Н. Н., Богдановская И. М., Иконникова Г. Ю., Машкова А. В. Проблемное использование Интернета подростками с ограниченными возможностями здоровья // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 9. С. 98–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-9-98-121
58. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Социально-психологические аспекты восприимчивости молодежи к воздействиям среды Интернет // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 9. С. 86–102. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-9-86-102
59. Паньшина С. Е., Сунгурова Н. А., Карабущенко Н. Б. Личностные характеристики студентов в регуляции сетевой активности // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 3. С. 101–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-101-130
60. Pshuk N., Koriava N. Personality Characteristics of Internet-dependent Students // *European Psychiatry*. 2015. № 30 (S1). P. 4–19. DOI: 10.1016/S0924-9338(15)30342-4
61. Pshuk N., Koriava N. Personality Characteristics of Internet-dependent Students // *European Psychiatry*. 2015. № 30 (S1). P. 1. DOI: 10.1016/S0924-9338(15)30342-4.19
62. Frangos C., Fragkos K. Psychologic predictors and epidemiology of internet addiction among university students in greece // *European Psychiatry*. 2011. № 26 (S2). P. 40–40. DOI: 10.1016/S0924-9338(11)71751-5

63. Chen Q., Quan X., Lu H., Fei P., Li M. Comparison of the personality and other psychological factors of students with internet addiction who do and do not have associated social dysfunction // *Shanghai Archives of Psychiatry*. 2015. № 27 (1). P. 36–41. DOI: 10.11919/j.issn.1002-0829.214129
64. Seabra L., Loureiro M., Pereira H., Monteiro S., Afonso R. M., Esgalhado G. Relationship Between Internet Addiction and Self-Esteem: Cross-Cultural Study in Portugal and Brazil // *Interacting with Computers*. 2017. № 29 (5). P. 767–778. Available from: <https://doi.org/10.1093/iwc/iwx011> (date of access: 01.12.2021).
65. Mo P. K. H., Chan V. W. Y., Wang X., Lau J. T. F. Gender difference in the association between internet addiction, self-esteem and academic aspirations among adolescents: A structural equation modeling // *Computers & Education*. 2020. № 155. 103921. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103921
66. Busalim A. H., Masrom M., Zakaria W. N. B. W. The impact of Facebook Addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis // *Computers & Education*. 2019. № 142. 103651. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103651
67. Pekpazar A., Aydın G. K., Aydın U., Beyhan H., Ari E. Role of Instagram Addiction on Academic Performance among Turkish University Students: Mediating Effect of Procrastination // *Computers and Education Open*. 2021. № 2. 100049. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100049
68. Walburg V., Mialhes A., Moncla D. Does school-related burnout influence problematic Facebook use? // *Children and Youth Services Review*. 2016. № 61. P. 327–331. DOI: 10.1016/j.childyouth.2016.01.009
69. Yu Y., Peng L., Mo P. K. H., Yang X., Cai Y., Ma L., She R., Lau J. T. F. Association between relationship adaptation and Internet gaming disorder among first-year secondary school students in China: Mediation effects via social support and loneliness // *Addictive Behaviors*. 2022. № 125. 107166. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.107166
70. Xie X., Guo Q., Wang P. Childhood parental neglect and adolescent internet gaming disorder: From the perspective of a distal-proximal-process-outcome model // *Children and Youth Services Review*. 2021. 105564. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105564
71. Garakani A., Zhai Z. W., Hoff R. A., Krishnan-Sarin S., Potenza M. N. Gaming to relieve tension or anxiety and associations with health functioning, substance use and physical violence in high school students // *Journal of Psychiatric Research*. 2021. № 140. P. 461–467. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.05.055
72. Van Ryzin M. J., Roseth C. J. Peer influence processes as mediators of effects of a middle school substance use prevention program // *Addictive Behaviors*. 2018. № 85. P. 180–185. DOI: 10.1016/j.addbeh.2018.06.016
73. Kelder S. H., Mantey D. S., Van Dusen D., Vaughn T., Bianco M., Springer A. E. Dissemination of CATCH My Breath, a middle school E-Cigarette prevention program // *Addictive Behaviors*. 2021. № 113. 106698. DOI: 10.1016/j.addbeh.2020.106698
74. Kelder S. H., Mantey D. S., Van Dusen D., Case K., Haas A., Springer A. E. A middle school program to prevent E-cigarette use: A pilot study of “CATCH My Breath” // *Public Health Reports*. 2020. № 135(2). P. 220–229. DOI: 10.1177/0033354919900887
75. Baker K. A., Campbell N. J., Noonan D., Thompson J. A., Derouin A. Vaping Prevention in a Middle School Population Using CATCH My Breath // *Journal of Pediatric Health Care*. 2021. In Press. DOI: 10.1016/j.pedhc.2021.07.013
76. Gabrhelik R., Duncan A., Lee M. H., Stastna L., Furr-Holden C. D. M., Miovsky M. Sex specific trajectories in cigarette smoking behaviors among students participating in the

Unplugged school-based randomized control trial for substance use prevention // *Addictive Behaviors*. 2012. № 37 (10). P. 1145–1150. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.05.023

77. Vigna-Taglianti F. D., Galanti M. R., Burkhart G., Caria M. P., Vadrucchi S., Faggiano F., Group E. U.-D. S. “Unplugged,” a European school-based program for substance use prevention among adolescents: overview of results from the EU-Dap trial // *New Directions in Youth Development*, 2014. № 141. P. 67–82. DOI: 10.1002/yn.20087

78. Khalil G. E., Prokhorov A. V. Friendship influence moderating the effect of a web-based smoking prevention program on intention to smoke and knowledge among adolescents // *Addictive Behaviors Reports*. 2021. № 13. 100335. DOI: 10.1016/j.abrep.2020.100335

79. Lammers J., Goossens F., Conrod P., Engels R., Wiers R. W., Kleinjan M. Effectiveness of a selective alcohol prevention program targeting personality risk factors: Results of interaction analyses // *Addictive Behaviors*. 2017. № 71. P. 82–88. DOI: 10.1016/j.addbeh.2017.02.030

80. Mahu I. T., Doucet C., O’Leary-Barrett M., Conrod, P. J. Can cannabis use be prevented by targeting personality risk in schools? 24-month outcome of the adventure trial on cannabis use: a cluster randomized controlled trial // *Addiction*. 2015. № 110. P. 1625–1633. DOI: 10.1111/add.12991

References

1. Mendelevich V. D., Sadykova R. G. Psihologiya zavisimoj lichnosti, ili podrostok v okruzenii soblaznov = Psychology of a dependent personality, or a teenager surrounded by temptations [Internet]. Kazan: RCPNN pri KMRT; I. Marevo; 2002 [cited 2021 Oct 20]. 240 p. Available from: https://repository.kpfu.ru/?p_id=70389 (In Russ.)

2. Prihozhan A. M. Trevozhnost u detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika = Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics [Internet]. Moscow, Voronezh: Moscow Psychology and Social Institute, MODEK; 2000 [cited 2021 Oct 20]. 303 p. Available from: <http://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.HTM#p1> (In Russ.)

3. Zmanovskaya E. V. Structural-dynamic concept of deviant behavior. *Vestnik TGPU = Tomsk State Pedagogical University Bulletin* [Internet]. 2013 [cited 2021 Oct 20]; 5 (133): 189–195. Available from: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/zmanovskaya_e_v_189_195_5_133_2013.pdf (In Russ.)

4. Tang Y. Y., Posner M. I., Rothbart M. K., Volkow N. D. Circuitry of self-control and its role in reducing addiction. *Trends in Cognitive Sciences*. 2015; 19 (8): 439–444. DOI: 10.1016/j.tics.2015.06.007

5. Potter J. S., Dreifuss J. A., Marino E. N., Provost S. E., Dodd D. R., Rice L. S., Fitzmaurice G. M., Griffin M. L., Weiss R. D. The multi-site prescription opioid addiction treatment study: 18-month outcomes. *Journal of Substance Abuse Treatment*. 2015; 48 (1): 62–69. DOI: 10.1016/j.jsat.2014.07.009.

6. Sussman S., Sussman A. N. Considering the definition of addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2011; 8 (10): 4025–4038. DOI: 10.3390/ijerph8104025

7. Wise R., Koob G. The development and maintenance of drug addiction. *Neuropsychopharmacol*. 2014; 39: 254–262. DOI: 10.1038/npp.2013.261

8. Klimenko T., Kozlov A., Bukhanovsky A. Clinical and social aspects of the illegal activities of people with psychoactive substance dependence in Russia. *Heroin Addiction and*

Related Clinical Problems. 2012; 14 (2): 59–62. Available from: <https://www.heroinaddictionrelatedclinicalproblems.org/harc-p-archives.php?year=2012> (In Russ.)

9. Chepurnova N. V., Grebennikov Y. V. Sukhostavskaya, Zulfugarzade T. E., Buslaev S. I. Philosophical aspect of understanding addictive behavior determinants. *XLinguae*. 2018; 1: 61–69. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.06

10. Korolenko C. P., Ovchinnikov A. A., Sultanova A. N., Neustroeva A. Yu. Socio-psychological characteristics in the formation of addictive behavior. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. C. C. Korsakova = Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2019; 119 (1): 69–71. DOI: 10.17116/jnevro201911901169 (In Russ.)

11. McMullin S. D., Shields G. S., Slavich G. M., Buchanan T. W. Cumulative lifetime stress exposure predicts greater impulsivity and addictive behaviors. *Journal of Health Psychology*. 2021; 26 (14): 2921–2936. DOI: 10.1177/1359105320937055

12. Svencickij A. L., Kulikov L. V., Pochebut L. G. International Scientific Conference Ananyev Readings – 2011 Social Psychology and Life. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal* [Internet]. 2012 [cited 2021 Oct 20]; 33 (5): 111–116. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18036681_93994271.pdf (In Russ.)

13. Svetlichnaya T. G., Voronov V. A., Smirnova E. A. Patterns of tobacco and alcohol dependence in a hospitalized patient with schizophrenia: A medical and sociological study. *Psihiatriya = Psychiatry* [Internet]. 2020 [cited 2021 Oct 20]; 18 (4): 51–62. Available from: <https://www.journalpsychiatry.com/jour/article/view/548> (In Russ.)

14. Perrotta G. Affective dependence: From pathological affectivity to personality disorders: Definitions, clinical contexts, neurobiological profiles and clinical treatments. 2020. *Health Sciences*. 2020. DOI: 10.15342/hs.2020.333

15. Zal'munin K. Yu., Mendelevich V. D. Profiles of addictions as a tool for comparative assessment of chemical and non-chemical dependencies. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. C. C. Korsakova = Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2018; 118 (1–2): 3–9. DOI: 10.17116/jnevro2018118123-9 (In Russ.)

16. Miller N. V., Currie S. R., Hodgins D. C., Casey D. Validation of the problem gambling severity index using confirmatory factor analysis and Rasch modelling. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 2013; 22 (3): 245–255. DOI: 10.1002/mpr.1392

17. Galyautdinova S. I., Ahmadeeva E. V. To the problem of understanding the addiction and dependence by domestic and foreign researchers. *Vestnik Bashkirskego universiteta = Bulletin of Bashkir University* [Internet]. 2013 [cited 2021 Oct 20]; 18 (1): 232–235. Available from: http://bulletin-bsu.com/arch/files/2013/1/50_Galyautdinova.pdf (In Russ.)

18. Cadet J. L., Bisagno V., Milroy C. M. Neuropathology of substance use disorders. *Acta Neuropathol*. 2014; 127 (1): 91–107. DOI: 10.1007/s00401-013-1221-7

19. Zal'munin K. Yu., Mendelevich V. D. S. S. Chemical and nonchemical addictions in the aspect of comparative addictology. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. C. C. Korsakova = Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry* [Internet]. 2014 [cited 2021 Oct 20]; 114 (5–2): 3–8. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/%5BChemical-and-nonchemical-addictions-in-the-aspect-Zal'munin-Mendelevich/523ae038148be03f49e198bbdcb0c544a7cb7837> (In Russ.)

20. Donovan D. M., Bigelow G. E., Brigham G. S., Carroll K. M., Cohen A. J., Gardin J. G., Hamilton J. A., Huestis M. A., Hughes J. R., Lindblad R., Marlatt G. A., Preston K. L., Selzer J. A., Somoza E. C., Wakim P. G., Wells E. A. Primary outcome indices in illicit drug dependence treatment research: Systematic approach to selection and measurement of drug use end-points in clinical trials. *Addiction*. 2012; 107 (4): 694–708. DOI: 10.1111/j.1360-0443.2011.03473.x

21. Gladwin T. E., Figner B., Crone E. A., Wiers R. W. Addiction, adolescence, and the integration of control and motivation. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2011; 1 (4): 364–376. DOI: 10.1016/j.dcn.2011.06.008
22. Egorov A. Yu. Therapy of non-chemical dependence. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. C. C. Korsakova = Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2018; 118 (6): 115–123. DOI: 10.17116/jnevro201811861115 (In Russ.)
23. Leino T., Torsheim T., Griffiths M. D., Pallesen S. The relationship between substance use disorder and gambling disorder: A nationwide longitudinal health registry study. *Scandinavian Journal of Public Health*. 2021; 1 (7). DOI: 10.1177/14034948211042249
24. Berdibayeva S., Zhiyenbayeva S., Sakhiyeva F., Garber A., Kabakova M., Ivanov D. Group psychological counselling as a form of prevention of adolescent addictive behavior. *Psichiatria i Psychologia Kliniczna*. 2021; 21 (2): 95–103 DOI:10.15557/PIPK.2021.0010
25. Drepa M. I. Internet dependence as an object of scientific reflection in modern psycholog. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill* [Internet]. 2009 [cited 2021 Oct 20]; 2: 189–193. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-obekt-nauchnoy-refleksii-v-sovremennoy-psihologii/viewer> (In Russ.)
26. Lelonek-Kuleta B. B., Bartczuk R. P. Online gambling activity, pay-to-win payments, motivation to gamble and coping strategies as predictors of gambling disorder among e-sports bettors. *Journal of Gambling Studies*. 37 (4): 1079–1098. DOI: 10.1007/s10899-021-10015-4
27. De Moura A., Castro N., Pedrosa e Sousa H. F., Dinis M. A. P., Ferros L., Ferreira M. J., Caridade S., Negreiros J. Psychosocial profiles of college students: Chemical and behavioural addictions. *Current Psychology*. 2021. DOI: 10.1007/s12144-021-01988-x
28. Mpousiou D. P., Sakkas N., Soteriades E. S., Toumbis M., Patrinos S., Karakatsani A., Karathanassi A., Raftopoulos V., Gratziau C. G., Katsaounou P. A. Evaluation of a school-based, experiential-learning smoking prevention program in promoting attitude change in adolescents. *Tobacco Induced Diseases*. 2021; 19: 134605. DOI: 10.18332/tid/134605
29. Schreuders M., Nuyts P. A.W., den Putte B., Kunst A. E. Understanding the impact of school tobacco policies on adolescent smoking behaviour: A realist review. *Social Science & Medicine*. 2017; 183 (C): 19–27. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.04.031
30. Mantey D. S., Chido-Amajuoyi O. G., Omega-Njemnobi O., Montgomery L. T. Cigarette smoking frequency, quantity, dependence, and quit intentions during adolescence: Comparison of menthol and non-menthol smokers (National Youth Tobacco Survey 2017–2020). *Addictive Behaviors*. 2021; 121; 106986. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.106986
31. Keller-Hamilton B., Lu B., Roberts M. E., Bermand M. L., Root E. D., Ferketichg A. K. Electronic cigarette use and risk of cigarette and smokeless tobacco initiation among adolescent boys: A propensity score matched analysis. *Addictive Behaviors*. 2021; 114: 106770. DOI: 10.1016/j.addbeh.2020.106770
32. Iakunchykova O. P., Andreeva T. I., Nordstrom D. L., Shkiryak-Nizhnyk Z. A., Antipkin Yu. G., Hryhorczuk D. O., Zvinchuk A. V., Chislovska N. V. The impact of early life stress on risk of tobacco smoking initiation by adolescents. *Addictive Behaviors*. 2015; 50: 222–228. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.06.014
33. Maia-Silva K. M., Zamel N., Selby P., Fontes C. J. F., Santos U. P. Tobacco smoking associated with adverse childhood experiences in a Brazilian community university sample: A case-control study. *Children and Youth Services Review*. 2021; 120: 105438. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105438

34. Cole A. G., Leatherdale S. T., Burkhalter R. An examination of different smoking patterns among Canadian youth: New insight for tobacco control programming. *Addictive Behaviors*. 2013; 38: 1610–1615. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.10.004
35. Williams G. C., Battista K., Leatherdale S. T. An examination of how age of onset for alcohol, cannabis, and tobacco are associated with school outcomes in grade 12. *Addictive Behaviors*. 2020; 102: 106215. DOI: 10.1016/j.addbeh.2019.106215
36. Gohari M. R., Cook R. J., Dubin J. A., Leatherdale S. T. Identifying patterns of alcohol use among secondary school students in Canada: A multilevel latent class analysis. *Addictive Behaviors*. 2020; 100: 106120. DOI: 10.1016/j.addbeh.2019.106120
37. White A., Hingson R. The burden of alcohol use: Excessive alcohol consumption and related consequences among college students. *Alcohol Research: Current Reviews*. 2013; 35 (2): 201–218.
38. Chomsri P., Likhitsathian S., Aramrattana A., Siviroj P. Self-efficacy, sensation seeking, right attitude, and readiness to change among alcohol drinkers in a Thai vocational school. *Addictive Behaviors Reports*. 2018; 8: 107–112. DOI: 10.1016/j.abrep.2018.08.006
39. Foster D. W., Yeung N., Neighbors C. I think I can't: Drink refusal self-efficacy as a mediator of the relationship between self-reported drinking identity and alcohol use. *Addictive Behaviors*. 2014; 39: 461–468. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.10.009
40. Van Ryzin M. J., Roseth C. J. Cooperative learning effects on peer relations and alcohol use in middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019; 64: 101059. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101059
41. Van Ryzin M. J., Fosco G. M., Dishion T. J. Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: An 11-year prospective analysis. *Addictive Behaviors*. 2012; 37 (12): 1314–1324. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.06.020
42. Trucco E. M., Colder C. R., Wieczorek W. F. Vulnerability to peer influence: A moderated mediation study of early adolescent alcohol use initiation. *Addictive Behaviors*. 2011; 36 (7): 729–736. DOI: 10.1016/j.addbeh.2011.02.008
43. Marschall-Lévesque S., Castellanos-Ryan N., Vitaro F., Séguin J. R. Moderators of the association between peer and target adolescent substance use. *Addictive Behaviors*. 2014; 39 (1): 48–70. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.09.025
44. D'Amico E. J., Miles J. N. V., Tucker J. S. Gateway to curiosity: Medical marijuana ads and intention and use during middle school. *Psychology of Addictive Behaviors*. 2015; 39 (3): 613–619. DOI: 10.1037/adb0000094
45. Calafat A., García F., Juan M., Becoña E., Fernández-Hermida J.R. Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*. 2014; 138 (1): 185–192. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705
46. Miovský M., Vonkova H., Čablová L., Gabrhelík R. Cannabis use in children with individualized risk profiles: Predicting the effect of universal prevention intervention. *Addictive Behaviors*. 2015; 50: 110–116. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.06.013
47. White A., Chan G. C. K., Quek L.-H., Connor J. P., Saunders J. B., Baker P., Brackenridge C., Kelly A. B. The topography of multiple drug use among adolescent Australians: Findings from the National Drug Strategy Household Survey. *Addictive Behaviors*. 2013; 38 (4): 2068–2073. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.01.001
48. Kwan M., Bobko S., Faulkner G., Donnelly P., Cairney J. Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: A systematic review of longitudinal

studies. *Addictive Behaviors*. 2014; 39 (3): 497–506. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.11.006

49. Arria A. M., Wilcox H. C., Caldeira K. M., Vincent K. B., Garnier-Dykstra L. M., O'Grady K. E. Dispelling the myth of “smart drugs”: Cannabis and alcohol use problems predict nonmedical use of prescription stimulants for studying. *Addictive Behaviors*. 2013; 38 (3): 1643–1650. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.10.002

50. Nahimova Ya. N., Romashkina G. F. Social attitudes to drugs abuse among youth and drug abuse prevention. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (6): 138–160. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-138-160 (In Russ.)

51. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*. 2018; 7: 14–18. DOI: 10.1016/j.abrep.2017.10.003

52. Mihara S., Osaki Y., Nakayama H., Sakuma H., Ikeda M., Itani O., Kaneita Y., Kanda H., Ohida T., Higuchi S. Internet use and problematic Internet use among adolescents in Japan: A nationwide representative survey. *Addictive Behaviors Reports*. 2016; 4: 58–64. DOI: 10.1016/j.abrep.2016.10.001

53. Peng W., Li D., Li D., Jia J., Wang Y., Sun W. School disconnectedness and Adolescent Internet Addiction: Mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*. 2019; 98: 111–121. DOI: 10.1016/j.chb.2019.04.011

54. Khodami M. A., Sheibani L. An investigation on negative activity, alexithymia, emotion regulation, and Internet addiction in a sample of high school students: A randomized controlled. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*. 2020; 178 (6): 624–631. DOI: 10.1016/j.amp.2019.10.007

55. Li W., Garland E. L., Howard M. O. Family factors in Internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies. *Computers in Human Behavior*. 2014; 31: 393–411. DOI: 10.1016/j.chb.2013.11.004

56. Jie T., Yizhen Y., Yukai D., Ying M., Dongying Z., Jiaji W. Prevalence of internet addiction and its association with stressful life events and psychological symptoms among adolescent internet users. *Addictive Behaviors*. 2014; 39 (3): 744–747. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.12.010

57. Volkova I. P., Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M., Ikonnikova G. Yu., Mashkova A. V. Problematic Internet usage by adolescents with disabilities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (9): 98–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-9-98-121 (In Russ.)

58. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Social-psychological aspects of youth susceptibility to the Internet impact. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (9): 86–102. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-9-86-102 (In Russ.)

59. Panshina S. E., Sungurova N. L., Karabushchenko N. B. Personality characteristics of students in the regulation of network activity. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (3): 101–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-101-130 (In Russ.)

60. Pshuk N., Koriava N. Personality characteristics of internet-dependent students. *European Psychiatry*. 2015; 30 (S1): 435. DOI: 10.1016/S0924-9338(15)30342-4

61. Frangos C., Fragkos K. Psychologic predictors and epidemiology of internet addiction among university students in Greece. *European Psychiatry*. 2011; 26 (S2): 40–40. DOI: 10.1016/S0924-9338(11)71751-5

62. Chen Q., Quan X., Lu H., Fei P., Li M. Comparison of the personality and other psychological factors of students with internet addiction who do and do not have associated

social dysfunction. *Shanghai Archives of Psychiatry*. 2015; 27 (1): 36–41. DOI: 10.11919/j.issn.1002-0829.214129

63. Seabra L., Loureiro M., Pereira H., Monteiro S., Afonso R. M., Esgalhado G. Relationship between internet addiction and self-esteem: Cross-cultural study in Portugal and Brazil. *Interacting with Computers*. 2017; 29 (5): 767–778. DOI: 10.1093/iwc/iwx011

64. Mo P. K. H., Chan V. W. Y., Wang X., Lau J. T. F. Gender difference in the association between internet addiction, self-esteem and academic aspirations among adolescents: A structural equation modeling. *Computers & Education*. 2020; 155: 103921. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103921

65. Busalim A. H., Masrom M., Zakaria W. N. B. W. The impact of Facebook addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis. *Computers & Education*. 2019; 142: 103651. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103651

66. Pekpazar A., Aydın G. K., Aydın U., Beyhan H., Arı E. Role of Instagram addiction on academic performance among Turkish university students: Mediating effect of procrastination. *Computers and Education Open*. 2021; 2: 100049. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100049

67. Walburg V., Mialhes A., Moncla D. Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*. 2016; 61: 327–331. DOI: 10.1016/j.childyouth.2016.01.009

68. Yu Y., Peng L., Mo P. K. H., Yang X., Cai Y., Ma L., She R., Lau J. T. F. Association between relationship adaptation and Internet gaming disorder among first-year secondary school students in China: Mediation effects via social support and loneliness. *Addictive Behaviors*. 2022; 125: 107166. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.107166

69. Xie X., Guo Q., Wang P. Childhood parental neglect and adolescent internet gaming disorder: From the perspective of a distal-proximal-process-outcome model. *Children and Youth Services Review*. 2021; 105564. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105564

70. Garakani A., Zhai Z. W., Hoff R. A., Krishnan-Sarin S., Potenza M. N. Gaming to relieve tension or anxiety and associations with health functioning, substance use and physical violence in high school students. *Journal of Psychiatric Research*. 2021; 140: 461–467. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.05.055

71. Van Ryzin M. J., Roseth C. J. Peer influence processes as mediators of effects of a middle school substance use prevention program. *Addictive Behaviors*. 2018; 85: 180–185. DOI: 10.1016/j.addbeh.2018.06.016

72. Kelder S. H., Mantey D. S., Van Dusen D., Vaughn T., Bianco M., Springer A. E. Dissemination of CATCH My Breath, a middle school E-Cigarette prevention program. *Addictive Behaviors*. 2021; 113: 106698. DOI: 10.1016/j.addbeh.2020.106698

73. Kelder S. H., Mantey D. S., Van Dusen D., Case K., Haas A., Springer A. E. A middle school program to prevent E-cigarette use: A pilot study of “CATCH My Breath”. *Public Health Reports*. 2020; 135 (2): 220–229. DOI: 10.1177/0033354919900887

74. Baker K. A., Campbell N. J., Noonan D., Thompson J. A., Derouin A. Vaping prevention in a middle school population using CATCH My Breath. *Journal of Pediatric Health Care*. 2021. DOI: 10.1016/j.pedhc.2021.07.013

75. Gabrhelik R., Duncan A., Lee M.H., Stastna L., Furr-Holden C. D. M., Miovsky M. Sex specific trajectories in cigarette smoking behaviors among students participating in the unplugged school-based randomized control trial for substance use prevention. *Addictive Behaviors*. 2012; 37 (10): 1145–1150. DOI: 10.1016/j.addbeh.2012.05.023

76. Vigna-Taglianti F. D., Galanti M. R., Burkhart G., Caria M. P., Vadrucci S., Faggiano F., Group E. U.-D. S. “Unplugged,” a European school-based program for substance use

prevention among adolescents: Overview of results from the EU-Dap trial. *New Directions in Youth Development*. 2014; 141: 67–82. DOI: 10.1002/yn.20087

77. Khalil G. E., Prokhorov A. V. Friendship influence moderating the effect of a web-based smoking prevention program on intention to smoke and knowledge among adolescents. *Addictive Behaviors Reports*. 2021; 13: 100335. DOI: 10.1016/j.abrep.2020.100335

78. Lammers J., Goossens F., Conrod P., Engels R., Wiers R. W., Kleinjan M. Effectiveness of a selective alcohol prevention program targeting personality risk factors: Results of interaction analyses. *Addictive Behaviors*. 2017; 71: 82–88. DOI: 10.1016/j.addbeh.2017.02.030

79. Mahu I. T., Doucet C., O'Leary-Barrett M., Conrod, P. J. Can cannabis use be prevented by targeting personality risk in schools? 24-month outcome of the adventure trial on cannabis use: A cluster randomized controlled trial. *Addiction*. 2015; 110: 1625–1633. DOI: 10.1111/add.12991

Информация об авторах:

Минюрова Светлана Алигарьевна – доктор психологических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0003-3852-0434; Екатеринбург, Россия. E-mail: minyurova@uspu.ru

Кружкова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0002-2569-8789, ResearcherID Q-4655-2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: galiat1@yandex.ru

Воробьева Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, начальник управления научных исследований Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0003-0561-3888; Екатеринбург, Россия. E-mail: lorisha@mail.ru

Матвеева Алена Игоревна – аспирант Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0002-9595-3458; Екатеринбург, Россия. E-mail: lyonchik_7777@list.ru

Вклад соавторов:

С. А. Минюрова – формирование концепции исследования, научное руководство, организация исследования.

О. В. Кружкова – анализ материалов по формам аддиктивного поведения и организации его профилактики в образовательных организациях.

И. В. Воробьева – анализ материалов по общим вопросам аддиктивного поведения, его феноменологии и личностной обусловленности.

А. И. Матвеева – работа с базой Scopus, формирование базы статей для анализа, обработка материалов исследования.

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

Статья поступила в редакцию 25.11.2021; поступила после рецензирования 28.04.2022; принята к публикации 04.05.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Svetlana A. Minyurova – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector of the Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0003-3852-0434; Ekaterinburg, Russia. E-mail: minyurova@uspu.ru

Olga V. Kruzhkova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Laboratory of Advanced Socio-Environmental Studies, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-2569-8789, ResearcherID Q-4655-2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: galiat1@yandex.ru

Irina V. Vorobyeva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Scientific Research, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0003-0561-3888; Ekaterinburg, Russia. E-mail: lorisha@mail.ru

Alyona I. Matveeva – Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-9595-3458; Ekaterinburg, Russia. E-mail: lyonchik_7777@list.ru

Contribution of the authors:

S. A. Minyurova – formation of the research concept, scientific guidance, organisation of the research.

O. V. Kruzhkova – analysis of materials on forms of addictive behaviour and organisation of its prevention in educational organisations.

I. V. Vorobyeva – analysis of materials on general issues of addictive behaviour, its phenomenology and personal conditioning.

A. I. Matveeva – work with the Scopus database, formation of a database of articles for analysis, processing research materials.

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

Received 25.11.2021; revised 28.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

С. В. Мерзлякова

Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия.

E-mail: svetym@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Явления семейно-демографического кризиса в современном обществе обуславливают необходимость изучения социально-психологических факторов, детерминирующих актуализацию и развитие семейного самоопределения молодежи в условиях цифровой социализации, в рамках которой открытое и противоречивое информационное пространство определяет характер брачно-семейных представлений, являющихся ориентировочной основой при реализации семейного поведения юношами и девушками.

Цель исследования – выявить особенности семейного самоопределения студентов РФ, различающихся по характеру нравственной ориентации личности в юношеском возрасте и ранней зрелости.

Методология и методики. Теоретико-методологическую основу работы составляют культурно-историческая теория развития психики и учение о психологическом возрасте Л. С. Выготского; возрастно-психологический подход к анализу психического развития в онтогенезе; теории семейного самоопределения личности; концепция направленности личности Б. С. Братуся, концепции нравственного самоопределения А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьевой, Q. Guo, P. Sun, M. Cai, X. Zhang, K. Song; теории просоциального поведения K. R. Bell, C. J. Showers; L. Kamas, A. Preston. В исследовании приняли участие 490 студентов, в основном обучающихся по образовательным программам гуманитарного профиля. Для достижения поставленной цели использовались теоретико-методологический анализ научной литературы; методы сравнения, обобщения, конкретизации; психодиагностический метод и математико-статистические методы обработки данных.

Результаты. Проведенное исследование показало, что доминирующей нравственной ориентацией личности в юношеском возрасте и ранней зрелости является мирозидательная направленность. В результате сравнительного анализа структурно-содержательных характеристик семейного самоопределения студентов РФ в зависимости от нравственной ориентации личности на разных этапах возрастного развития выявлены общие и специфические особенности. Инвариантная характеристика проявляется в том, что при гуманистической ориентации наблюдается высокая значимость ценности счастливой семейной жизни, при мирозидательной ориентации – выраженность ролевых притязаний в сфере социальной активности для стабильности брачно-семейных отношений, важность таких брачных мотивов, как самоактуализация и безопасность, при эгоцентрической ориентации возрастает вероятность заключения брака из непродуктивного чувства мести. Юношеский возраст является сенситивным периодом для формирования когнитивного компонента семейного самоопределения студенческой молодежи посредством развития духовно-нравственной сферы. Период ранней зрелости оказывается наиболее

чувствительным для развития ценностно-эмоционального и регулятивно-поведенческого компонентов семейного самоопределения в результате целенаправленного воспитания у студентов гуманистической и миротворческой ориентации личности.

Научная новизна исследования заключается в установлении связи нравственной ориентации личности и содержательных характеристик семейного самоопределения студентов в юношеском возрасте (от 17 до 19 лет) и ранней зрелости (от 20 до 22 лет).

Практическая значимость. Материалы проведенного исследования и сделанные выводы могут быть использованы при разработке рабочей программы воспитания в образовательной организации высшего образования и планировании мер по сохранению и развитию традиционных семейных ценностей в молодежной среде.

Ключевые слова: семейное самоопределение, нравственность, нравственные ориентации, возрастно-психологический подход, юношеский возраст, ранняя зрелость.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00072 «Личностные факторы развития семейного самоопределения в юношеском возрасте и ранней зрелости». Автор выражает благодарность анонимным рецензентам за ценные замечания и рекомендации, которые помогли существенно улучшить качество статьи.

Для цитирования: Мерзлякова С. В. Нравственные ориентации как фактор развития семейного самоопределения современных студентов // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 122–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-122-152

MORAL ORIENTATIONS AS A FACTOR OF FAMILY SELF-DETERMINATION DEVELOPMENT OF MODERN STUDENTS

S. V. Merzlyakova

Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.
E-mail: svetym@yandex.ru

Abstract. Introduction. The phenomena of the family-demographic crisis in modern society make it necessary to study socio-psychological factors determining the actualisation and development of family self-determination of young people in the context of digital socialisation. Within the framework of digital socialisation, an open and contradictory information space determines the nature of marriage and family ideas, which are the indicative basis for the implementation of family behaviour by young men and women.

Aim. The aim of the research is to identify the features of family self-determination of Russian students, who have different moral orientations and personality types in adolescence and early adulthood.

Methodology and research methods. The theoretical and methodological basis of the study consists of: cultural-historical theory of psychological development and the doctrine of a psychological age by L. S. Vygotsky; age and psychological approach to the analysis of mental development in ontogenesis; theories of family self-determination of the individual; the concept of personality orientation by B. S. Bratus; concepts of moral self-determination by A. B. Ku-

preichenko, A. E. Vorobieva, Q. Guo, P. Sun, M. Cai, X. Zhang, K. Song; theories of prosocial behaviour by K. R. Bell, C. J. Showers; L. Kamas, A. Preston. The study involved 490 students, mostly enrolled in the humanities educational programmes. To achieve the goal, the author applied theoretical and methodological analysis of scientific literature; methods of comparison, generalisation, concretisation; psychodiagnostic method and mathematical and statistical methods of data processing.

Results. The conducted research has shown that the dominant moral orientation of the personality in adolescence and early adulthood is a peace-building orientation. As a result of comparative analysis of the structural and content characteristics of family self-determination depending on personal moral orientation at different stages of age development, general and specific features were identified. The invariant characteristic is manifested in the fact that in the humanistic orientation there is a high importance of the value of happy family life; in the peace-building orientation – the strength of roles claims in the sphere of social activity for the stability of marriage and family relations, the importance of such marriage motives as self-actualisation and security; the probability of marriage regulated by unproductive feelings of revenge increases in the egocentric orientation. Adolescence is a sensitive period to form a cognitive component of family self-determination of student youth through the development of spiritual and moral sphere. The period of early adulthood is the most sensitive for the development of value-emotional and regulatory-behavioural component of family self-determination as a result of purposeful education of humanistic and peace-building orientation of students' personality.

Scientific novelty of the research lies in the establishment of the connection between the moral orientation of the personality and meaningful characteristics of family self-determination of students in adolescence (17–19 years) and early adulthood (20–22 years).

Practical significance. The research materials and findings can be used for creating the education programmes in the organisations of higher education and for planning measures to preserve and develop traditional family values in the youth environment.

Keywords: family self-determination, morality, moral orientations, age and psychological approach, adolescence, early adulthood.

Acknowledgements. The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) within the scientific project № 20-013-00072 “Personal Factors in the Development of Family Self-Determination in Adolescence and Early Adulthood”. The author expresses her gratitude to the anonymous reviewers for their valuable comments and recommendations, which helped to significantly improve the quality of the article.

For citation: Merzlyakova S. V. Moral orientations as a factor of family self-determination development of modern students. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 122–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-122-152

Введение

Актуальность исследования связана с трансформацией института семьи и брака, обусловленной как экономико-политическим контекстом и культурной идеологией конкретной страны, так и глобальной цифровизацией современности.

менного общества, пересекающей национальные границы. Можно предположить, что проблемы, связанные с брачно-семейным поведением современной молодежи, стимулируют исследователей к всестороннему изучению феномена семейного самоопределения личности. Проблема осуществления аргументированного воспитания студентов в сфере самоопределения в брачно-семейных отношениях ставит вопрос о том, какие социально-психологические детерминанты способствуют актуализации и развитию семейного самоопределения современной молодежи в условиях информационной социализации.

При организации воспитательной деятельности в системе высшего образования необходимо руководствоваться принципом природосообразности¹. Период студенчества включает юношеский возраст и раннюю зрелость. С позиции возрастно-психологического подхода в логике структуры психологического возраста О. А. Карабанова, С. В. Мерзлякова [1] рассматривают готовность к семейному самоопределению как частное новообразование юношеского возраста (от 17 до 19 лет), а семейное самоопределение – важным возрастным новообразованием молодости (от 20 до 22 лет).

Цель исследования – выявить особенности семейного самоопределения студентов РФ, различающихся по характеру нравственной ориентации личности в юношеском возрасте и ранней зрелости. В связи с этим поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Являются ли нравственные ориентации личности значимым фактором развития семейного самоопределения в юношеском возрасте и ранней зрелости?

2. Какой возрастной период студенчества является сенситивным при становлении семейного самоопределения посредством развития духовно-нравственной сферы личности?

На эти вопросы необходимо ответить тщательным анализом данных. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что структурно-содержательные характеристики семейного самоопределения обусловлены нравственной ориентацией личности и возрастом респондентов. Задачи исследования:

1. Выявить доминирующую нравственную ориентацию личности на разных этапах возрастного развития студентов.

2. Оценить достоверность различий в содержательных характеристиках компонентов семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации студентов в юношеском возрасте и ранней зрелости.

¹Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvvo/education/index.php?sphrase_id=131866 (дата обращения: 24.06.2021).

3. Определить сенситивный период становления семейного самоопределения посредством развития нравственной ориентации личности студентов.

Ограничениями исследования являются следующие.

1. Из-за ограничений временного интервала представленного исследования переменные по различным измерениям семейного самоопределения и нравственных ориентаций представляют собой поперечные данные, которые констатируют наличие связи между доминирующей нравственной ориентацией личности и семейным самоопределением в разных возрастных группах. Проведение лонгитюдного исследования требует более долгосрочных данных отслеживания, но позволит определить устойчивость нравственной ориентации в процессе обучения в вузе, выявить возрастную динамику семейного самоопределения студентов внутри исследуемой группы, определяемой доминирующей нравственной ориентацией личности.

2. Результаты проведенных ранее исследований свидетельствуют о наличии достоверных различий между юношами и девушками в показателях семейного самоопределения (С. В. Мерзлякова [2]) и нравственных ориентациях личности (S. V. Merzlyakova, M. G. Golubeva, N. V. Bibarsova [3]). Однако неравномерное распределение доминирующей нравственной ориентации личности в исследуемой выборке не позволяет нам проанализировать межполовые различия внутри возрастных подгрупп в содержательных характеристиках семейного самоопределения у студентов, различающихся по характеру нравственной ориентации личности.

Обзор литературы

В результате процесса деинституционализации брака в США (D. Bloome, S. Ang [4]) и Западной Европе (M. Djundeva, P. A. Dykstra, T. Emery [5]) наблюдаются рост числа гражданских браков (юридически не оформленных форм совместной жизни) и сокращение числа зарегистрированных браков, внебрачное деторождение, контролируемая фертильность, сдвиг сроков рождения первого ребенка к более зрелым возрастам, падение рождаемости, бездетность, увеличение числа разводов и неполных семей, появление растущего признания и легализация однополых браков. Согласно концепции второго демографического перехода, изменения в институте семьи и брака являются следствием культурного сдвига, обусловленного экономическим развитием и ростом образовательного уровня населения, в результате чего актуализируются потребности более высокого порядка, распространяется система ценностей, ориентированная на индивидуальность, автономность, свободу выбора в постановке целей и способах их достижения, самореализацию личности, уважение к разнообразию и толерантность

к новым нормам поведения (R. Lesthaeghe [6]). А. Biglan с коллегами [7] подчеркивают негативное влияние, которое оказывают на семьи Америки такие многочисленные неблагоприятные условия, как бедность, бездомность, дискриминация, участие семьи в системе уголовного правосудия, реклама табака, алкоголя, а также пищи и напитков, наносящих вред здоровью. С целью укрепления американских семей авторы предлагают комплексное воздействие, включающее экономическое развитие и психолого-педагогические программы коррекции детско-родительского взаимодействия.

Глобальная цифровизация и вестернизация изменили отношение молодежи к сексуальному поведению и браку в таких странах Восточной Азии, как Китай, Япония, Южная Корея, Тайвань. J. M. Raymo, H. Park, Y. Xie, W. J. J. Yeung [8] отмечают увеличение коэффициента добрачного сожителства и среднего возраста вступления в первый брак, распространение разводов и повторного брака, сокращение совместного проживания нескольких поколений. Кроме того, наблюдаются высокие значения вынужденного одиночества, так как на брачном рынке высокообразованные женщины и менее образованные мужчины не могут найти соответствующего брачного партнера (Jia Yu [9]). Следует отметить, в азиатских странах наблюдаются тесная связь между браком и деторождением, низкий показатель бездетности (J. M. Raymo, H. Park, Y. Xie, W. J. J. Yeung [8]). Jia Yu [9] утверждает, что семья продолжает находиться в центре жизни китайского народа, так как результаты опроса свидетельствуют о том, что мужчины и женщины придают большое значение семейному счастью. Молодое поколение все больше ценит супружеские отношения в браке. Исследователь делает предположение, что в будущем в Китае детоцентрический тип семьи преобразуется в супружескую модель.

Ю. Р. Вишнеvский, М. В. Ячменева [10] считают, что одной из основных угроз традиционной модели семьи в Российской Федерации является распространение среди студенческой молодежи незарегистрированных браков и установки на совместную жизнь без детей. Исследователи отмечают существенные изменения в отношении студентов к добрачной, брачной и внебрачной интимной жизни. Авторы предлагают в задачи воспитательной деятельности вуза включить «формирование культуры интимных отношений, взаимного уважения сексуальных партнеров друг к другу, преодоление двойных стандартов в морали взаимоотношения полов (особенно юношей)» [10, с. 133]. Результаты исследования Н. А. Москвичевой с коллегами [11] свидетельствуют о том, что потребность в создании собственной семьи у современной молодежи обусловлена степенью близости с родительской семьей. При эмоциональной близости, разделении жизненных ценностей и взглядов между поколениями наблюдается преемственность и

желание воспроизвести родительскую модель семьи. Отсутствие потребности в создании собственной семьи, поддержки близких отношений с родственниками характерно для студентов, дистанцированных от родительской семьи. А. В. Юревич [12] утверждает, что негативное состояние морали и нравственности проявляется в повышении напряженности в семейных отношениях, ухудшении взаимоотношений между поколениями, дефиците эмоциональной близости в семье, росте конфликтогенности и криминогенности семейной среды.

Анализ современного состояния психологической науки показывает, что понятие семейного самоопределения уточняется и рассматривается в работах, посвященных теоретическому обоснованию модели психолого-педагогического сопровождения семейного самоопределения молодежи (И. В. Дубровина [13]), старшеклассников (А. С. Рылеева [14]), студентов (С. В. Мерзлякова [2]), курсантов военных вузов (Я. А. Мельникова, А. В. Сечко [15]). Я. А. Мельникова, А. В. Сечко дают следующее определение рассматриваемому феномену: «определение себя относительно выработанных в обществе и принятых субъектом критериев построения семьи, включающего в себя выбор супруга, определение места семьи в иерархии жизненного пространства, принятие семейных ценностей, норм поведения, ролевой дифференциации, формирование жизненных планов в семейной сфере и их дальнейшая реализация» [15, с. 44–45]. Согласно авторскому определению С. В. Мерзляковой [2, с. 30], под семейным самоопределением понимается «в зависимости от конкретной культурно-исторической ситуации многоэтапный активный и осознанный процесс конструирования во временной перспективе образа семьи („родительская семья“, „моя будущая семья“, „идеальная семья“), в основе которого структурирование системы ценностных ориентаций, обретение смысла детско-родительских и супружеских отношений, развитие способности к произвольной регуляции и рефлексии».

Структура семейного самоопределения представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов (когнитивный, ценностно-эмоциональный, регулятивно-поведенческий, мотивационный, рефлексивный), содержательные характеристики которых определяют показатели готовности личности к браку и семейной жизни. Семейные ценности, супружество и родительство являются важными феноменами семейного самоопределения личности. Ранее установлено, что показатели семейного самоопределения студентов подвержены закономерным возрастным изменениям в процессе онтогенеза (О. А. Karabanova, S. V. Merzlyakova [1], С. В. Мерзлякова [2]), детерминированы системой различных социально-культурных условий (местожительство, вероисповедание, этнокультурная принадлежность, тип структуры родительской семьи, уровень семейной сплоченности, детско-ро-

дательские отношения) и индивидуально-психологических факторов (типологические характеристики темперамента, эмоционально-волевые свойства личности, коммуникативные способности и особенности межличностного взаимодействия и др.) [2]. Однако проблема соотношения нравственных ориентаций личности и компонентов семейного самоопределения изучена недостаточно. Представленное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Нравственные ориентации рассматриваются нами как личностный фактор развития семейного самоопределения у студенческой молодежи. Б. С. Братусь выделяет четыре уровня в зависимости от преобладающего способа отношения личности к другому человеку, другим людям и самому себе [16, с. 8–9]:

1) первый уровень – эгоцентрический, для которого свойственно стремление к собственному удобству, выгоде, престижу, отношению к себе как самоценности, а к другим потребительское;

2) второй уровень – группоцентрический, когда человек идентифицирует себя с какой-либо группой (семья, класс, нация и др.) и отношение к другим людям зависит от того, принадлежат они к данной группе или нет;

3) третий уровень – просоциальный, или гуманистический, для которого характерно признание самоценности и равенства в правах, свободах и обязанностях для всех людей;

4) четвертый уровень – духовный, или эсхатологический, когда человек начинает осознавать себя и другого как существа особого рода, связанные с духовным миром, жизнь которых не кончается вместе с завершением жизни земной.

А. Б. Купрейченко и А. Е. Воробьева разработали диагностический инструментарий, позволяющий определить, какая нравственная ориентация является выраженной у респондента [17]. Вместо духовного (эсхатологического) уровня в концепции Б. С. Братуся, который ограничивается нравственной регуляцией отношений между людьми и Богом, в число нравственных ориентаций личности А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьева включают мирозидательную направленность, тем самым расширяя круг объектов нравственного отношения до планетарного мышления (среда обитания, природа, планета, околоземное пространство и т. д.). Эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая и мирозидательная ориентации являются относительно независимыми, то есть каждая из них в той или иной степени может быть выражена у одного и того же человека. Взаимоисключающими являются гуманистическая и эгоцентрическая ориентации [17, с. 90].

О. А. Karabanova, G. S. Kovaleva, O. B. Loginova, S. V. Molchanov [18] выявили особенности нравственной ориентации в младшем школьном возрасте

при реализации норм взаимопомощи и ответственности для решения нравственных дилемм. Доказано, что нравственной ориентации на принцип заботы предшествует ориентация на принцип справедливости. А. Е. Воробьева фокусирует внимание на выявление различий в нравственных ориентациях личности у студентов в сфере экономики, менеджмента, рекламы, психологии [19]. В исследовании Е. Е. Бочаровой установлена связь нравственных ориентаций и субъективного благополучия молодежи различных этногрупп [20].

В работе Kevin R. Bell, Carolin J. Showers [21], где на выборке 449 студентов колледжа с помощью факторного анализа выявлено 6 факторов (моральная свобода, догматизм, эмпатия, избегающая эмоциональность, моральный редукционизм и глубина), с помощью которых прогнозировалось неэтичное/этичное решение и просоциальное поведение. Моральная свобода и догматизм способствуют принятию этического решения моральных дилемм. Эмпатия и низкий уровень догматизма содействуют развитию просоциальной ориентации личности.

Формирование установок на просоциальное поведение, которые характерны для гуманистической ориентации личности, изучается в зависимости от дохода [22], уровня развития интеллекта [23], пола и эмпатии [24], ответственности [25] и т. д. J. G. Olson, B. McFerran, A. C. Morales, D. W. Dahl [22], используя личностно-ориентированный подход, исследуют, каким образом доход оказывает влияние на формирование моральных суждений о просоциальном поведении. Результаты исследования Q. Guo, P. Sun, M. Cai, X. Zhang, K. Song [23], в котором приняли участие 518 студентов-бакалавров, отвечают на актуальный вопрос о том, существует ли связь между интеллектом и просоциальным поведением и опосредована ли эта связь эмпатией и нравственной идентичностью. Установлено, что высокий интеллект положительно коррелирует с эмоциональной чувствительностью и заботой о других, высокоинтеллектуальные респонденты с большей вероятностью идентифицируют себя как нравственная личность. В статье L. Kamas, A. Preston [24] рассматривается, как эмпатия связана с гендерными различиями в просоциальном поведении в некоторых экономических играх. Авторы обнаружили, что гендерные различия в просоциальном поведении в играх обусловлены не половой принадлежностью, а такой личностной характеристикой, как эмпатия. Мужчины и женщины с одинаковым уровнем эмпатии принимают равнозначные просоциальные решения. A. Danenberg, P. Martinsson [25] исследуют влияние принадлежности к группе на просоциальное поведение. Выявлено, что люди делают большие благотворительные взносы, когда принимают решение в качестве представителя группы по сравнению с единоличным решением. Полученный результат демонстрирует, что ответственность за группу не всегда приводит к более эгоистичному поведению.

Таким образом, связь нравственных ориентаций личности (эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая, мирозидательная) и семейного самоопределения в юношеском возрасте и ранней зрелости остается малоизученной.

Методология, материалы и методы

Методологической основой исследования являются культурно-историческая теория развития психики и учение о психологическом возрасте Л. С. Выготского [26]; возрастно-психологический подход к анализу психического развития в онтогенезе (Л. С. Выготский [26], О. А. Карабанова [1] и др.); теории семейного самоопределения личности (И. В. Дубровина [13], О. А. Карабанова, С. В. Мерзлякова [1; 2], Я. А. Мельникова, А. В. Сечко [15]); концепция нравственного типа личности Б. С. Братуся [16]; концепции нравственного самоопределения А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьевой [17], Q. Guo, P. Sun, M. Cai, X. Zhang, K. Song [23]; теории просоциального поведения К. R. Bell, C. J. Showers [21]; L. Kamas, A. Preston [24].

Теоретико-методологический анализ проблемы исследования в современной науке проводился на материале опубликованных научных работ из международных баз данных Scopus и WoS, российской базы данных научных публикаций РИНЦ с 2013 по 2021 годы. При поисковом запросе были использованы ключевые слова на русском языке: «семейное самоопределение», «семейные ценности», «нравственность», «нравственные ориентации личности», «студенческая молодежь», «юношеский возраст», «ранняя зрелость» и на английском языке: “family self-determination”, “family values”, “morality”, “moral orientations of the individual”, “student youth”, “adolescence”, “early adulthood”. В результате накопления и анализа информации с помощью методов сравнения, обобщения и конкретизации определена научная проблема и поставлены вопросы исследования, требующие эмпирико-статистических доказательств, подтверждающих или опровергающих гипотетическую связь нравственной ориентации личности и семейного самоопределения современных студентов в условиях цифровой социализации.

Эмпирическое исследование проводилось в 2021 году на базе Астраханского государственного университета и Астраханского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. При формировании выборочной совокупности участников исследования учитывались статус студента и национальный состав населения Астраханской области. В исследовании приняли участие 490 студентов, обучающихся в основном по образовательным программам гуманитарного профиля. По этнической принадлежности исследуемая группа включала 248 (50,6 %) русских, 71 (14,5 %) казаха, 49 туркмен (10 %),

35 татар (7,1 %), 37 (7,5 %) представителей народностей Кавказа, 31 (6,3 %) потомок от межнациональных браков и 19 (3,9 %) представителей других национальностей. В зависимости от гражданства исследуемые разделились на представителей Российской Федерации (388 студентов) и мигрантов в основном из ближнего зарубежья (102 студента). Из них 126 (25,7 %) юношей и 364 (74,3 %) девушки. Вся выборка участников исследования была разбита на две возрастные группы. Первую группу составили студенты в возрасте от 17 до 19 лет – 214 чел. (43,7 %). Во вторую группы вошли студенты в возрасте от 20 до 22 лет – 276 чел. (56,3 %).

Все респонденты были проинформированы об исследовании и согласились принять участие. Мы сообщили о теме, подчеркнули конфиденциальность исследования и добровольное участие студентов, оставались в аудитории, чтобы ответить на любые вопросы. Сбор эмпирических данных осуществлялся на добровольной основе.

С целью определения нравственной ориентации личности у студентов мы использовали оригинальную методику «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко [27]. Блок «Нравственные ориентации личности» позволяет определить степень выраженности нравственных ориентаций у испытуемых. В соответствии с ключом методики подсчитываются баллы по каждой шкале и определяется доминирующая нравственная ориентация, в которой обнаружено максимальное количество баллов.

Ранее представленные в монографии С. В. Мерзляковой [2] структура и содержательные характеристики семейного самоопределения позволяют представить изучаемый феномен в виде совокупности эмпирических измерений и провести анализ их выраженности в зависимости от доминирующей нравственной ориентации личности. Для диагностики содержательно-структурных характеристик семейного самоопределения использовались модифицированный вариант методики семантического дифференциала в пакете методик психосемантической диагностики скрытой мотивации, разработанного И. А. Соломиным¹, оригинальные методики «Уровень соотношения „ценности“ и „доступности“ в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой [28], «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева², проективная методика «Незаконченные предложения» [29], опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой [30].

Для обработки эмпирических данных использовались математико-статистические методы, которые позволили установить достоверность резуль-

¹ Соломин И. А. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: методическое руководство. Санкт-Петербург: ГМНПП «Иматон», 2001. 112 с.

² Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва Смысл, 2000. 18 с.

татов исследования. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова – Смирнова для одной выборки, критерий однородности дисперсий Ливиня, однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок (F), критерий Краскала – Уоллеса (H), критерий Манна – Уитни (U). Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21. В качестве независимой переменной в двух выборочных совокупностях (юношеский возраст, ранняя зрелость) выступила доминирующая нравственная ориентация личности, которая является категориальной переменной и принимает следующие значения: «эгоцентрическая ориентация», «группоцентрическая ориентация», «гуманистическая ориентация», «миросозидательная ориентация», «смешанная ориентация». Зависимыми переменными являются измерения содержательных характеристик когнитивного (4 переменные), ценностно-эмоционального (24 переменные), регулятивно-поведенческого (21 переменная), мотивационного (14 переменных) и рефлексивного (6 переменных) компонентов семейного самоопределения студенческой молодежи.

Результаты исследования

В результате решения первой задачи исследования с помощью методики «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой, А. Б. Курпейченко установлено, что 50 (10,2 %) респондентов имеют эгоцентрическую ориентацию, 50 чел. (10,2 %) – группоцентрическую ориентацию, 91 чел. (18,6 %) – гуманистическую ориентацию, 213 чел. (43,5 %) – миросозидательную ориентацию, 86 чел. (17,5 %) – смешанную ориентацию. Из рис. 1 видно, что в группе лиц юношеского возраста у 9 чел. (4,2 %) наблюдается эгоцентрическая ориентация, у 18 чел. (8,4 %) – группоцентрическая ориентация, у 51 чел. (23,8 %) – гуманистическая ориентация, у 94 чел. (43,9 %) – миросозидательная ориентация, у 42 чел. (19,6 %) – смешанная ориентация.

В возрастной группе ранней зрелости выявлены 41 чел. (14,9 %) с эгоцентрической ориентацией, 32 чел. (11,6 %) с группоцентрической ориентацией, 40 чел. (14,5 %) с гуманистической ориентацией, 119 чел. (43,1 %) с миросозидательной ориентацией, 44 чел. (15,9 %) со смешанной ориентацией. В результате вычисления непараметрического критерия Манна – Уитни выявлены различия на уровне статистической значимости в степени выраженности группоцентрической ориентации ($U = 25\,836$ при $p = 0,017$), гуманистической ориентации ($U = 22\,777$ при $p < 0,001$) и миросозидательной ориентации ($U = 23\,165,5$ при $p < 0,001$). Диаграмма, представленная на рис. 1, демонстрирует нам, что в ранней зрелости количество студентов с доминирующей гуманистической или миросозидательной ориентацией меньше, чем в юношеском возрасте.

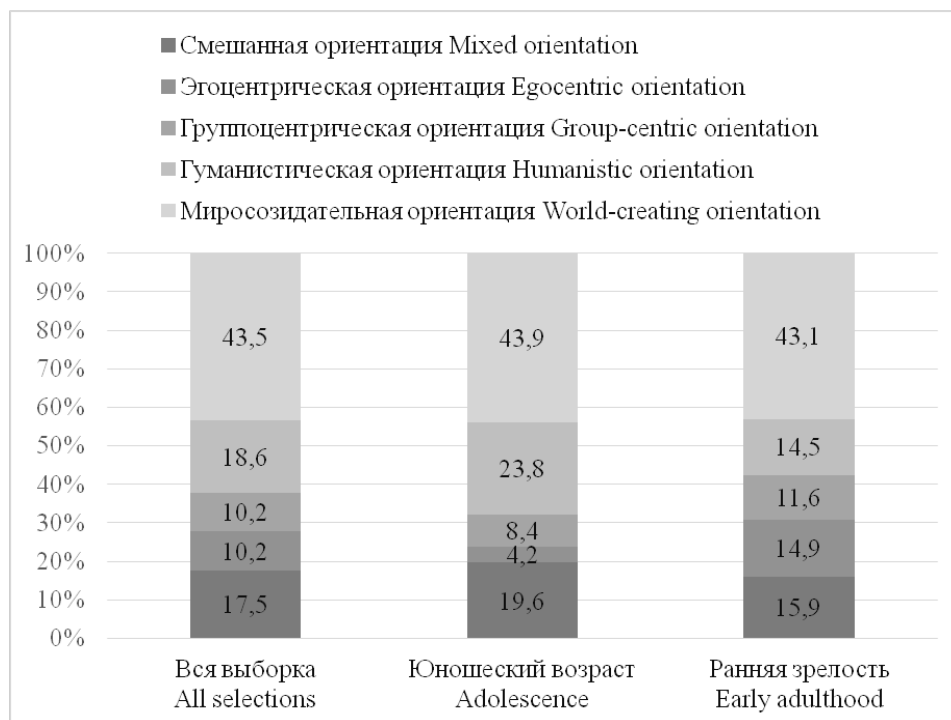


Рис. 1. Результаты диагностики нравственной ориентации личности студенческой молодежи, %

Fig. 1. Results of diagnostics of personal moral orientation of student youth, %

В рамках решения второй задачи представленного исследования была оценена достоверность различий в содержательно-структурных характеристиках семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности на разных этапах возрастного развития. Для количественных переменных, распределение которых соответствует нормальному закону (проверка осуществлена с помощью критерия Колмогорова – Смирнова для одной выборки) и выполняется требование гомогенности дисперсий (критерий Ливиня), использовался однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок (F). Для количественных переменных, для которых не выполняются требования однофакторного дисперсионного анализа для независимых выборок и порядковых шкал, применялся непараметрический критерий Краскела – Уоллеса (H).

Особенности семейного самоопределения студентов в зависимости от нравственной ориентации личности в юношеском возрасте

Согласно данным таблицы 1 в юношеском возрасте в когнитивном компоненте семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности обнаружены различия на уровне статистической значимости для переменных Я – будущий муж/жена, Я – будущий папа/мама, Я – хозяин/хозяйка. Значения медиан свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте образ «Я – будущий муж/жена» является более значимым для студентов с мирозидательной ориентацией личности. Студенты с гуманистической и мирозидательной ориентацией отличаются важностью образа «Я – будущий папа/мама». Семейная роль «Я – хозяин/хозяйка» имеет наибольшую ценность для студентов с гуманистической ориентацией. Для студентов с эгоцентрической ориентацией личности указанные семейные роли являются наименее важными.

В юношеском возрасте нравственная ориентация личности обуславливает особенности таких элементов ценностно-эмоционального компонента семейного самоопределения, как брак и ценность счастливой семейной жизни. Соотношение медиан означает, что для студентов с гуманистической ориентацией брак и ценность счастливой семейной жизни являются наиболее значимыми.

Таблица 1

Достоверные различия в показателях семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности в юношеском возрасте

Table 1

Significant differences in indicators of family self-determination depending on the moral orientation of the personality in adolescence

Структурно-содержательные характеристики семейного самоопределения / Structural and content characteristics of family self-determination	Значение медианы / Value of a median				Значение критерия / Value of criterion	Уровень значимости / Significance level
	1	2	3	4		
Когнитивный компонент / Cognitive component						
Я – будущий муж / Я – будущая жена I am a future husband / I am a future wife	5,17	5,25	6,33	6,5	H = 11,888	0,008

Я – будущий папа / Я – будущая мама I am a future father / I am a future mother	5	5,75	6,33	6,33	H = 11,76	0,008
Я – хозяин / Я – хозяйка I am a host / I am a hostess	4,5	5,33	5,5	5,33	F = 2,876	0,038
Ценностно-эмоциональный компонент / Valuable and emotional component						
Брак / Marriage	4,83	5,75	6,33	6	H = 9,168	0,027
Ценность счастливой семейной жизни / The values of happy family life	5	7,5	10	9	H = 12,733	0,005
Регулятивно-поведенческий компонент / Regulatory and behavioural component						
Социальная активность (притязания) / Social activity (claims)	7	8	8	8	H = 9,144	0,027
Мотивационный компонент / Motivational component						
Безопасность / Security	5	5,17	5,5	6	F = 5,294	0,002
Мсть / Revenge	3,83	3,08	3	2,17	H = 13,873	0,003
Признание окружающими / Recognition by people around	4	5,08	5,5	5,67	H = 12,581	0,006
Самоактуализация / Self-actualisation	4,5	5,75	5,67	5,92	H = 8,937	0,03
Счастье / Happiness	5,83	6,33	6,5	6,83	H = 8,556	0,036
Рефлексивный компонент / Reflexive component						
Индекс рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере / Index of mismatch, disintegration in the motivational and personal sphere	17	34,5	33	40	F = 3,079	0,03

Примечание. 1 – эгоцентрическая ориентация; 2 – группоцентрическая ориентация; 3 – гуманистическая ориентация; 4 – мирозидательная ориентация.

Note. 1 – egocentric orientation; 2 – group-centric orientation; 3 – humanistic orientation; 4 – peace-building orientation.

В регулятивно-поведенческом компоненте семейного самоопределения различия на уровне статистической значимости выявлены для шкалы «социальная активность (ролевые притязания)». Значения медиан свидетельствуют о том, что у студентов с группоцентрической, гуманистической и мирозидательной ориентациями выражена потребность в собственной самореализации в профессиональной или общественной сфере, реализация которой необходима для стабильности брачно-семейных отношений.

В юношеском возрасте выявлены достоверные различия для таких брачных мотивов, как безопасность, месть, признание окружающими, самоактуализация, счастье. Значения медиан указывают на то, что безопасность, признание окружающими, самоактуализация, счастье являются более важными мотивами вступления в брак для студентов с мирозидательной ориентацией личности. Студенты с эгоцентрической ориентацией отличаются выраженностью такого брачного мотива, как месть.

В показателях рефлексивного компонента семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности установлены различия на уровне статистической значимости для переменной «индекс рассогласования в мотивационно-личностной сфере». Для студентов с мирозидательной ориентацией характерно наибольшее значение медианы указанного признака.

Итак, в юношеском возрасте нравственная ориентация личности определяет особенности развития элементов когнитивного, ценностно-эмоционального, регулятивно-поведенческого, мотивационного и рефлексивного компонентов семейного самоопределения студентов.

Особенности семейного самоопределения студентов в зависимости от нравственной ориентации личности в ранней зрелости

В возрасте от 20 до 22 лет не выявлено достоверных различий в элементах когнитивного компонента семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации студентов. В ранней зрелости нравственные ориентации личности в большей степени определяют особенности развития ценностно-эмоционального компонента семейного самоопределения по сравнению с юношеским возрастом. Нравственные ориентации определяют значимость семейных ценностей и смысловых ориентаций студентов. Результаты таблицы 2 демонстрируют нам, что в ценностно-эмоциональном компоненте выявлены различия на уровне статистической значимости для следующих элементов: ценность счастливой семейной жизни, цели в жизни, результативность в жизни, осмысленность жизни. Согласно значениям медиан, ценность счастливой семейной жизни является наиболее значимой для студентов с гуманистической и мирозидательной ориентациями личности. Студентов с гуманистической ориентацией отличает наличие целей в будущем, которые делают жизнь осмысленной и задают временную перспективу. Удовлетворенность самореализацией, ощущение продуктивности и осмысленности пройденного отрезка жизни характерны для студентов с гуманистической и мирозидательной ориентациями личности. Высокий уровень осмысленности жизни наблюдается у респондентов с мирозидательной ориентацией.

Таблица 2

Достоверные различия в показателях семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности в ранней зрелости

Table 2

Significant differences in indicators of family self-determination depending on the moral orientation of the personality in early adulthood

Структурно-содержательные ха- рактеристики семейного само- определения / Structural and content characteristics of family self- determination	Значение медианы / Value of a median				Значение критерия / Value of criterion	Уровень значимости / Significance level
	1	2	3	4		
Ценностно-эмоциональный компонент / Valuable and emotional component						
Ценность счастливой семейной жиз- ни / The values of happy family life	7	8,5	10	10	H = 12,677	0,005
Цели в жизни / Purposes in life	29	26,5	33	32	H = 12,176	0,007
Результативность жизни / Effectiveness of life	23	23,5	26	26	F = 3,117	0,027
Общий показатель осмысленно- сти жизни / General indicator of meaningfulness of life	91	84,5	101	103	F = 4,071	0,008
Регулятивно-поведенческий компонент / Regulatory and behavioural component						
Мое прошлое / My past	4,17	4,58	5,08	4,83	F = 2,846	0,038
Доступность активной деятельной жизни / Availability of active deedful life	6	5,5	7	6	H = 7,883	0,048
Социальная активность (притязания) / Social activity (claims)	7	7	7,5	8	H = 15,807	0,001
Эмоционально-психотерапевтиче- ская (притязания) / Emotional and psychotherapeutic (claims)	6,5	6,5	7	7	H = 10,419	0,015
Мотивационный компонент / Motivational component						
Безопасность / Security	4,83	5,33	5,33	5,5	F = 3,281	0,022

Гармоничные сексуальные отношения / Harmonious sexual relations	5	5,5	5,92	6,17	H = 9,205	0,027
Достижение успеха / Achievement of success	6	5,42	6,08	6,17	H = 8,984	0,03
Мсть / Revenge	3,83	3	1,67	2,33	H = 25,647	0,000
Самоактуализация / Self-actualisation	5	5,17	5,42	5,83	F = 2,949	0,034
Рефлексивный компонент / Reflexive component						
Локус контроля – жизнь / Locus of control – life	26	25	29,5	29	F = 3,503	0,016

Примечание. 1 – эгоцентрическая ориентация; 2 – группоцентрическая ориентация; 3 – гуманистическая ориентация; 4 – мирозидательная ориентация.

Note. 1 – egocentric orientation; 2 – group-centric orientation; 3 – humanistic orientation; 4 – peace-building orientation.

По сравнению с юношеским этапом онтогенеза в ранней зрелости нравственные ориентации личности в большей степени детерминируют особенности регулятивно-поведенческого компонента семейного самоопределения. Обнаружены достоверные различия для таких элементов, как мое прошлое, доступность активной деятельной жизни, социальная активность (ролевые притязания), эмоционально-психотерапевтическая сфера (ролевые притязания). Соотношение показателей медиан означает, что для студентов с гуманистической ориентацией собственное прошлое имеет наибольшую ценность, активная деятельная жизнь является наиболее доступной. Студенты с мирозидательной ориентацией отличаются выраженностью ролевых притязаний в сфере социальной активности. Ролевые притязания в эмоционально-психотерапевтической сфере характерны для респондентов с гуманистической и мирозидательной ориентациями личности.

Нравственные ориентации оказывают равнозначное влияние на развитие мотивационного компонента семейного самоопределения студентов в юношеском возрасте и ранней зрелости. В возрасте от 20 до 22 лет выявлены достоверные различия для таких брачных мотивов, как безопасность, гармоничные сексуальные отношения, достижение успеха, мсть, самоактуализация. Анализ значений медиан позволяет утверждать, что студенты с мирозидательной ориентацией отличаются выраженностью таких мотивов вступления в брак, как безопасность, гармоничные сексуальные отношения, достижение успеха, самоактуализация. У студентов с эгоцентрической ориентацией наблюдается самая высокая вероятность заключения брака из чувства мсти.

В ранней зрелости нравственные ориентации определяют особенности развития рефлексивного компонента семейного самоопределения аналогично юношескому этапу онтогенеза. Установлены достоверные различия для переменной «локус контроля – жизнь». Значения медиан свидетельствуют о том, что у студентов с гуманистической ориентацией проявляется в большей мере способность управлять своей судьбой, свободно принимая решения и воплощая их в жизнь.

Итак, в ранней зрелости нравственная ориентация личности обуславливает особенности развития элементов ценностно-эмоционального, регулятивно-поведенческого, мотивационного и рефлексивного компонентов семейного самоопределения студентов.

В рамках реализации третьей задачи представленного в статье исследования определены сенситивные периоды становления отдельных компонентов семейного самоопределения посредством развития нравственной ориентации личности студентов. Установлено, что нравственные ориентации обуславливают развитие когнитивного компонента семейного самоопределения студентов в юношеском возрасте. Нравственные ориентации оказывают равнозначное влияние на развитие мотивационного и рефлексивного компонентов семейного самоопределения студентов. Нравственные ориентации личности в большей степени определяют особенности развития ценностно-эмоционального и регулятивно-поведенческого компонентов семейного самоопределения в ранней зрелости по сравнению с юношеским возрастом. Следовательно, при организации психолого-педагогического сопровождения процесса семейного самоопределения студентов посредством развития духовно-нравственной сферы (гуманистической и миротворческой ориентации личности) необходимо учитывать, что сенситивным периодом формирования когнитивного компонента является юношеский возраст, а ценностно-эмоционального и регулятивно-поведенческого компонентов – ранняя зрелость.

Обсуждение результатов

Социальный запрос на теоретическое осмысление феномена семейного самоопределения и выявление социально-психологических детерминант его развития стимулирован необходимостью изучения семейных моделей и демографических тенденций в современном обществе. Переживание человечеством пандемии коронавируса COVID-19, социально-экономические и политические преобразования, глобальная цифровизация общества, составляющие объективный компонент социальной ситуации развития личности, определяют изменения в отношении к брачно-семейным ценностям у со-

временной молодежи. Период студенчества является сенситивным к происходящим в обществе социальным изменениям в институте семьи и брака. В исследовании М. Djundeva, P. A. Dykstra, T. Emery [5] обсуждается связь национального уровня рождаемости с уровнем образования людей и образовательной гомогамией пар. Так, гомогенные высокообразованные пары выбирают отложенное родительство. В Европе немецкоязычные страны составляют группу с самым высоким уровнем бездетности, который резко возрастает среди женщин, имеющих высшее образование. В Китае более высокую рождаемость имеют женщины с более низким уровнем образования. Изучая эволюцию отношения к семье и семейным ценностям у студенческой молодежи с 1995 г. по 2016 г., Ю. Р. Вишневский, М. В. Ячменева [10] отмечают распространение явления чайлдфри в России. Таким образом, вопрос о том, какие личностные факторы, в частности нравственные ориентации личности, способствуют развитию семейного самоопределения студенческой молодежи, приобретает особую актуальность и становится весьма востребованным для дальнейшей разработки и реализации новых форм, активных методов и психолого-педагогических технологий при подготовке современных юношей и девушек к браку и семейной жизни.

В проведенном эмпирическом исследовании нам удалось зафиксировать и проанализировать различия в структурно-содержательных характеристиках семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности в юношеском возрасте и ранней зрелости. Так, в юношеском возрасте воспитание гуманистической и миротворческой ориентации личности способствует формированию ценности представлений о будущем супружестве и родительстве, составляющих когнитивный компонент семейного самоопределения студентов. Период ранней зрелости оказывается наиболее чувствительным для становления ценностно-эмоционального и регулятивно-поведенческого компонентов семейного самоопределения посредством развития духовно-нравственной сферы студенческой молодежи. Это согласуется с данными исследований о том, что брачно-семейные представления подвержены возрастным изменениям. Так, в работе Н. В. Нозиковой [31] в результате анализа среднegrupповых дендрограмм в зависимости от факторов пола и возраста установлено, что в юношеском возрасте у девушек доминирует ценность на создание собственной семьи, у юношей – отношений с будущей супругой. В зрелости независимо от пола наблюдается доминирование ценности события рождения ребенка. Возрастные различия выявлены в представлениях о будущем родительстве в исследовании Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой, Ю. А. Старостиной, А. Г. Долгих [32]. Авторы отмечают, что в юношеском возрасте представления о будущем родительстве приобретают большую определенность и адекватность по срав-

нению с подростковым этапом онтогенеза. Принципиально новым результатом исследования, представленного в данной статье, является выявление связи структурных компонентов семейного самоопределения и нравственной ориентации личности в юношеском возрасте и в ранней зрелости.

Обнаружены как сходства, так и различия в показателях семейного самоопределения в зависимости от доминирующей нравственной ориентации личности в рассматриваемых возрастных группах. Сходство проявляется в том, что ценность счастливой семейной жизни является приоритетной для студентов с гуманистической ориентацией личности. Полученные результаты подтверждают предположение А. Biglan с коллегами [7] о том, что развитие установок на просоциальное поведение, поощрение сострадания и доброты будут способствовать снижению аверсивного поведения и позитивному взаимодействию в семье. Студенты с мирозидательной ориентацией личности отличаются выраженностью ролевых притязаний в сфере социальной активности таких брачных мотивов, как самоактуализация и безопасность. Возможно, установленная связь может быть объяснена такими особенностями представителей цифрового поколения, как многозадачность, ценности непрерывного образования, саморазвития и самосовершенствования. У студентов с эгоцентрической ориентацией личности мсть бывшему партнеру может стать мотивом для заключения брака. Следовательно, развитие элементов ценностно-эмоционального (ценность счастливой семейной жизни), регулятивно-поведенческого (ролевые притязания в сфере социальной активности) и мотивационного (безопасность, мсть, самоактуализация) компонентов семейного самоопределения обусловлены доминирующей нравственной ориентацией личности. В данном случае не приходится говорить о возрастной специфике.

Взаимодействие факторов возраста и нравственной ориентации личности определяет особенности развития когнитивного (представления о супружеской и родительской роли), ценностно-эмоционального (ценность брака, смысложизненные ориентации), регулятивно-поведенческого (представления о временной перспективе, способы достижения осознанной цели деятельности, готовность к выполнению обязанностей в соответствии с семейной ролью), мотивационного (признание окружающими, счастье, гармоничные сексуальные отношения, достижение успеха) и рефлексивного (индекс рассогласования в мотивационно-личностной сфере, локус контроля – жизнь) компонентов семейного самоопределения студентов цифрового поколения. Таким образом, исходная гипотеза о том, что структурно-содержательные характеристики семейного самоопределения обусловлены нравственной ориентацией личности и возрастом респондентов, в целом подтвердилась.

Обсуждаемые в статье тревожные тенденции возрастной динамики нравственных ориентаций студенческой молодежи могут служить основанием для коррекционной работы по предупреждению снижения у студентов в ранней зрелости таких показателей, как гуманистическая и миротворческая ориентации. Результаты исследования фиксируют в юношеском возрасте у студентов с миротворческой ориентацией ($n = 94$; 43,9 %) дезинтеграцию мотивационно-личностной сферы. Таким образом, на базе научно-прикладных результатов исследования возможна дальнейшая разработка современных психолого-педагогических технологий сопровождения процесса семейного самоопределения в условиях образовательно-воспитательной среды вуза. При этом, как справедливо отмечают Э. Ф. Зеер, Н. Г. Церковникова, В. С. Третьякова [33], крайне важно учитывать психологические особенности представителей цифрового поколения. В рамках изучения дисциплины «Психология семейного самоопределения» для направлений подготовки 37.03.01 «Психология» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль – психология образования), реализуемой на факультете психологии Астраханского государственного университета с 2016 г., учитываются такие личностные и поведенческие характерные особенности современных студентов, как высокая скорость восприятия информации и мобильность в цифровой среде, клиповость мышления, многозадачность, активность, трудности в выстраивании временных и смысловых перспектив, сложности при планировании и прогнозировании своего будущего. Различия в брачно-семейных представлениях у юношей и девушек были бы менее выражены при ослаблении эгоцентрических и группоцентрических тенденций, нравственная позиция современной молодежи была бы ближе к позитивной (гуманистической, миротворческой), если бы на стадии профессионального обучения у всех присутствовал образовательно-воспитательный компонент, призванный сформировать нравственные качества будущего семьянина. Автор статьи вслед за Ю. Р. Вишневым, М. В. Ячменевой утверждает о назревшей необходимости «изменить общую тональность духовно-нравственного, полового и сексуального воспитания молодежи» [10, с. 136].

Одной из первостепенных задач как для Минобрнауки России, так и для университетов является реализация воспитательной деятельности образовательной организации высшего образования во исполнение положений Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся»¹. Примерными направлениями воспитательной

¹Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 24.06.2021).

работы в вузах являются гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, культурно-творческое, научно-образовательное, профессионально-трудовое, экологическое, физическое¹. В соответствии с такими направлениями воспитательной деятельности, как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся» и «деятельность, направленная на формирование у обучающихся правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства»², безусловно, важным направлением воспитательной работы в университете может выступать воспитание в сфере самоопределения в брачно-семейных отношениях, основной задачей которого является психолого-педагогическое сопровождение процесса семейного самоопределения современных студентов цифрового поколения.

Кроме того, необходимость выделения семейного компонента в рамках воспитательной работы в системе высшего образования обусловлена распоряжением Правительства от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Одной из приоритетных задач государственной молодежной политики является «создание благоприятных условий для молодых семей, направленных на повышение рождаемости, формирование ценностей семейной культуры и образа успешной молодой семьи, всестороннюю поддержку молодых семей»³. Реализация данной задачи предполагает «воспитание в молодежной среде позитивного отношения к семье и браку; формирование образа благополучной молодой российской семьи, живущей в зарегистрированном браке, ориентированной на рождение и воспитание нескольких детей, занимающейся их воспитанием и развитием на основе традиционной для России системы ценностей»⁴.

Следует отметить, что А. Biglan с коллегами [7] высшему образованию отводят существенную роль в стратегическом плане по укреплению благополучия американских семей. Исследователи призывают поощрять университеты к всестороннему изучению семейных проблем, подготовке специалистов, необходимых для сопровождения и поддержки семьи на ее жизненном пути.

¹Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispsvso/education/index.php?sphrase_id=131866 (дата обращения: 24.06.2021).

²Там же.

³Распоряжение Правительства от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 24.06.2021).

⁴Там же.

Таким образом, важность представленного в статье исследования заключаются в том, что полученные результаты способствуют пониманию проблемы брачно-семейного поведения студентов цифрового поколения как социальной группы, наиболее восприимчивой и динамично реагирующей на изменения, происходящие с институтом семьи и брака в современном обществе. Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования восполняют имеющиеся знания о взаимодействии таких факторов, как возраст и нравственная ориентация личности, в процессе становления семейного самоопределения студенческой молодежи. Полученные результаты позволяют наметить направления для разработки и реализации активных методов, когнитивных технологий формирования полных, адекватных и гармоничных брачно-семейных представлений, воспитания традиционных семейных ценностей посредством развития духовно-нравственной сферы современных студентов.

Заключение

Полученные результаты представляют ответы на исследовательские вопросы и позволяют использовать их при реализации психолого-педагогической модели семейного самоопределения студенческой молодежи цифрового поколения в процессе организации воспитательной деятельности в вузе.

При анализе результатов эмпирического исследования нами были выявлены особенности семейного самоопределения студенческой молодежи в зависимости от нравственной ориентации личности в юношеском возрасте и ранней зрелости. Было установлено, что в структурно-содержательных характеристиках семейного самоопределения присутствуют как общие качества, так и специфические особенности, обусловленные влиянием нравственной ориентации личности и возрастом. Независимо от возраста гуманистическая ориентация личности способствует развитию ценности счастливой семейной жизни. При мирозидательной ориентации студенты убеждены в том, что для стабильности брачно-семейных отношений необходима собственная самореализация в профессиональной или общественной сфере, самоактуализация и безопасность являются важными мотивами вступления в брак. У студентов с эгоцентрической ориентацией личности место выступает существенным брачным мотивом.

Юношеский возраст является сенситивным периодом для формирования брачно-семейных представлений (Я – будущий супруг, Я – будущий родитель, Я – хозяин) посредством развития духовно-нравственной сферы студентов. В результате целенаправленного воспитания у студентов гуманистической и мирозидательной ориентации личности период ранней зрелости

сти оказывается наиболее чувствительным для развития смысловых ориентаций, представлений о временной перспективе, способов достижения осознанной цели деятельности, готовности к выполнению обязанностей в соответствии с семейной ролью.

Теоретическая значимость полученных результатов заключается в расширении и углублении представлений о личностных факторах, детерминирующих процесс семейного самоопределения студенческой молодежи в условиях цифровой социализации. В контексте результатов проведенного исследования перед социальными институтами (и прежде всего учреждениями высшего образования) стоит задача аргументированного психолого-педагогического сопровождения процесса самоопределения в сфере брачно-семейных отношений посредством воспитания у студентов гуманистической и миротворческой ориентации личности. Перспективой дальнейших исследований выступает выделение гендерной специфики семейного самоопределения в зависимости от нравственной ориентации личности на разных этапах возрастного развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Karabanova O. A., Merzlyakova S. V. Age and Psychological Approach to the Study of Students' Family Self-determination // European Proceedings of International Conference on Education & Educational Sciences. 2020. № 1. P. 1–11. Available from: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpICEEPSY/volumes/volume1-iceepsy2020> (date of access: 24.06.2021). DOI: 10.15405/epiceepsy.20111.1
2. Мерзлякова С. В. Семейное самоопределение молодежи: структура и детерминанты: монография [Электрон. ресурс]. Астрахань: Color, 2019. 149 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44646343> (дата обращения: 24.06.2021).
3. Merzlyakova S. V., Golubeva M. G., Bibarsova N. V. Socio-Demographic and Cultural Determinants of Modern Students' Morality // European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology. 2021. № 2. P. 192–203. Available from: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epiceepsy.21101.18> (date of access: 03.10.2021). DOI: 10.15405/epiceepsy.21101.18
4. Bloome D., Ang, S. Marriage and Union Formation in the United States: Recent Trends Across Racial Groups and Economic Backgrounds // Demography. 2020. № 57. P. 1753–1786. Available from: <https://read.dukeupress.edu/demography/article/57/5/1753/168376/Marriage-and-Union-Formation-in-the-United-States> (date of access: 09.02.2022). DOI: 10.1007/s13524-020-00910-7
5. Djundeva M., Dykstra P. A., Emery T. Family dynamics in China and Europe in the last half-century // Chinese Journal of Sociology. 2019. Vol. 5, № 2. P. 143–172. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2057150X19836368> (date of access: 09.02.2022). DOI: 10.1177/2057150X19836368
6. Lesthaeghe R. The second demographic transition: A concise overview of its development // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of

- America. 2014. Vol. 111, № 51. P. 18112–18115. Available from: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1420441111> (date of access: 09.02.2022). DOI: 10.1073/pnas.1420441111
7. Biglan A., Elfner K., Garbacz S. A., Komro K., Prinz R. J., Weist M. D., Wilson D. K., Zarling A. A. Strategic Plan for Strengthening America's Families: A Brief from the Coalition of Behavioral Science Organizations // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2020. № 23. P. 153–175. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-020-00318-0> (date of access: 02.02.2022). DOI: 10.1007/s10567-020-00318-0
8. Raymo J. M., Park H., Xie Y., Yeung W. J. J. Marriage and family in East Asia: Continuity and change // *Annual Review of Sociology*. 2015. № 41. P. 471–492. Available from: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-soc-073014-112428> (date of access: 09.02.2022). DOI: 10.1146/annurev-soc-073014-112428
9. Jia Yu. Union formation and childbearing among Chinese youth: Trends and socioeconomic differentials // *Chinese Journal of Sociology*. 2021. Vol. 7, № 4. P. 593–618. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2057150X211040936> DOI: 10.1177/2057150X211040936 (date of access: 09.02.2022).
10. Вишневский Ю. Р., Ячменева М. В. Отношение студенческой молодежи к семейным ценностям (на примере Свердловской области) // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 5. С. 125–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-125-141
11. Москвичева Н. А., Реан А. А., Костромина С. Н., Гришина Н. В., Зиновьева Е. В. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями // *Психологическая наука и образование*. 2019. Т. 24, № 3. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2019240301
12. Юревич А. В. Нравственное состояние современного российского общества: эмпирические оценки [Электрон. ресурс] // *Вопросы психологии*. 2016. № 6. С. 49–62. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29102041> (дата обращения: 24.06.2021).
13. Дубровина И. В. Подготовка молодежи к семейной жизни, или «забытое» самоопределение [Электрон. ресурс] // *Вестник практической психологии образования*. 2015. Т. 44, № 3. С. 17–23. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25014908> (дата обращения: 24.06.2021).
14. Рылеева А. С. Теоретические основы формирования готовности старшеклассников к семейному самоопределению в условиях общеобразовательного учреждения [Электрон. ресурс] // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-2. С. 209–213. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32636441> (дата обращения: 24.06.2021).
15. Мельникова Я. А., Сечко А. В. Семейное самоопределение курсантов вузов: основные препятствия и способы их преодоления [Электрон. ресурс] // *Психология обучения*. 2016. № 2. С. 44–51. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25408746> (дата обращения: 24.06.2021).
16. Братусь Б. С. К проблеме нравственного самосознания в культуре уходящего века [Электрон. ресурс] // *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 6–13. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931006.htm> (дата обращения: 05.07.2021).
17. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи [Электрон. ресурс]. Москва: Издательство Института психологии РАН, 2013. 480 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20480185> (дата обращения: 24.06.2021).
18. Karabanova O. A., Kovaleva G. S., Loginova O. B., Molchanov S. V. Moral Orientation on Norms of Mutual Help and Responsibility in Middle Childhood // *Procedia – Social and*

Behavioral Sciences. 2014. № 146. P. 175–180. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814047302> (date of access: 06.07.2021).

19. Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи разных специальностей [Электрон. ресурс] // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, № 2. С. 136–143. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26374210> (дата обращения: 24.06.2021).

20. Бочарова Е. Е. Нравственные ориентации и субъективное благополучие молодежи разных этногрупп [Электрон. ресурс] // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, № 2. С. 143–151. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26374211> (дата обращения: 24.06.2021).

21. Bell K. R., Showers C. J. The moral mosaic: A factor structure for predictors of moral behavior // Personality and Individual Differences. 2021. № 168. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886920305316> (date of access: 06.07.2021).

22. Olson J. G., McFerran B., Morales A. C., Dahl D. W. How income shapes moral judgments of prosocial behavior? // International Journal of Research in Marketing. 2021. Vol. 38, № 1. P. 120–135. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167811620300586> (date of access: 06.07.2021).

23. Guo Q., Sun P., Cai M., Zhang X., Song K. Why are smarter individuals more prosocial? A study on the mediating roles of empathy and moral identity // Intelligence. 2019. № 75. P. 1–8. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289618301466> (date of access: 06.07.2021).

24. Kamas L., Preston A. Empathy, gender, and prosocial behavior // Journal of Behavioral and Experimental Economics. 2021. № 92. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214804320306972> (date of access: 06.07.2021).

25. Dannenberg A., Martinsson P. Responsibility and prosocial behavior - Experimental evidence on charitable donations by individuals and group representatives // Journal of Behavioral and Experimental Economics. 2021. № 90. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214804320306868> (date of access: 06.07.2021).

26. Выготский Л. С. Психология развития человека [Электрон. ресурс]. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с. Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/vygotskiy-lev-psihologiya-razvitiya-cheloveka_f7dcd06c79b.html (дата обращения: 24.06.2021).

27. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования [Электрон. ресурс]. Москва: Издательство Институт психологии РАН, 2007. 480 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19135338> (дата обращения: 24.06.2021).

28. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика: монография [Электрон. ресурс]. Москва: Директ-Медиа, 2015. 137 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23914959> (дата обращения: 24.06.2021).

29. Янышин П. В. Клиническая психодиагностика личности: учебное пособие для вузов [Электрон. ресурс]. Москва: Юрайт, 2021. 327 с. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/476862> (дата обращения: 06.09.2021).

30. Волкова А. Н. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии [Электрон. ресурс]. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1990. 272 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001526869> (дата обращения: 24.06.2021).

31. Нозикова Н. В. Анализ функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 65–77. DOI: 10.17759/chp.2018140108

32. Захарова Е. И., Карабанова О. А., Старостина Ю. А., Долгих А. Г. Представления о будущем родительстве в подростковом и юношеском возрасте // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 2. С. 103–122. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.6

33. Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184

References

1. Karabanova O. A., Merzlyakova S. V. Age and psychological approach to the study of students' family self-determination. In: *European Proceedings of International Conference on Education & Educational Sciences* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jun 24]; 1: 1–11. Available from: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpICEEPSY/volumes/volume1-iceepsy2020> DOI: 10.15405/epiceepsy.20111.1

2. Merzlyakova S. V. Semejnoe samoopredelenie molodezhi: struktura i determinanty = Family self-determination of young people: Structure and determinants [Internet]. Astrakhan: Publishing House Color; 2019 [cited 2021 Jun 24]. 149 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44646343> (In Russ.)

3. Merzlyakova S. V., Golubeva M. G., Bibarsova N. V. Socio-demographic and cultural determinants of modern students' morality. In: *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2021 Oct 03]; 2: 192–203. Available from: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epiceepsy.21101.18> DOI: 10.15405/epiceepsy.21101.18

4. Bloome D., Ang S. Marriage and union formation in the United States: Recent trends across racial groups and economic backgrounds. *Demography* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 09]; 57: 1753–1786. Available from: <https://read.dukeupress.edu/demography/article/57/5/1753/168376/Marriage-and-Union-Formation-in-the-United-States> DOI: 10.1007/s13524-020-00910-7

5. Djundeva M., Dykstra P. A., Emery T. Family dynamics in China and Europe in the last half-century. *Chinese Journal of Sociology* [Internet]. 2019 [cited 2022 Feb 09]; 5 (2): 143–172. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2057150X19836368> DOI: 10.1177/2057150X19836368

6. Lesthaeghe R. The second demographic transition: A concise overview of its development. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* [Internet]. 2014 [cited 2022 Feb 09]; 111 (51): 18112–18115. Available from: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1420441111> DOI: 10.1073/pnas.1420441111

7. Biglan A., Elfner K., Garbacz S. A., Komro K., Prinz R. J., Weist M. D., Wilson D. K., Zarling A. A Strategic plan for strengthening America's families: A brief from the Coalition of Behavioral Science Organizations. *Clinical Child and Family Psychology Review* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 02]; 23: 153 – 175. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00318-0> DOI: 10.1007/s10567-020-00318-0

8. Raymo J. M., Park H., Xie Y., Yeung W. J. J. Marriage and family in East Asia: Continuity and change. *Annual Review of Sociology* [Internet]. 2015 [cited 2022 Feb 09]; 41: 471–492. Available from: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-soc-073014-112428> DOI: 10.1146/annurev-soc-073014-112428

9. Jia Yu. Union formation and childbearing among Chinese youth: Trends and socio-economic differentials. *Chinese Journal of Sociology* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 09]; 7 (4): 593–618. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2057150X211040936> DOI: 10.1177/2057150X211040936
10. Vishnevsky Yu. R., Yachmeneva M. V. The attitude of student youth to family values (case study of the Sverdlovsk region). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (5): 125–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-125-141 (In Russ.)
11. Moskvicheva N. L., Rean A. A., Kostromina S. N., Grishina N. V., Zinovieva E. V. Life models in young people: Ideas of future family and impacts of parental models. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019; 24 (3): 5–18. DOI: 10.17759/pse.2019240301 (In Russ.)
12. Yurevich A. V. The state of morals in contemporary Russian society: An empirical estimate. *Voprosy psikhologii = Psychological Questions* [Internet]. 2016 [cited 2021 Jun 24]; 6: 49–62. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29102041> (In Russ.)
13. Dubrovina I. V. Preparation of youth for family life, or «forgotten» self-determination. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Herald of Practical Psychology of Education* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jun 24]; 44 (3): 17–23. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25014908> (In Russ.)
14. Ryleeva A. S. Theoretical bases of formation the readiness of high school students to family self-determination in conditions of general educational institution. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jun 24]; 58-2: 209–213. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32636441> (In Russ.)
15. Melnikova Ya. A., Sechko A. V. Family self-determination of military university cadets: Main obstacles and ways to overcome them. *Psihologiya obucheniya = Psychology of Education* [Internet]. 2016 [cited 2021 Jun 24]; 2: 44–51. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25408746> (In Russ.)
16. Bratus B. S. To the problem of moral self-consciousness in the culture of the passing century. *Voprosy psikhologii = Psychological Questions* [Internet]. 1993 [cited 2021 July 05]; 1: 6–13. Available from: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931006.htm> (In Russ.)
17. Kupreichenko A. B., Vorobyeva A. E. *Navstvennoe samoopredelenie molodezhi = Moral self-determination of youth* [Internet]. Moscow: Publishing House Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2013 [cited 2021 Jun 24]. 480 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20480185> (In Russ.)
18. Karabanova O. A., Kovaleva G. S., Loginova O. B., Molchanov S. V. Moral orientation on norms of mutual help and responsibility in middle childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2021 July 06]; 146: 175–180. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814047302>
19. Vorobyeva A. E. Moral self-determination of young people of different specialities. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. Series. Educational Acmeology. Developmental Psychology* [Internet]. 2016 [cited 2021 Jun 24]; 5 (2): 136–143. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26374210> (In Russ.)
20. Bocharova E. E. Moral orientations and subjective well-being of young people of different ethnic groups. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. Series. Educational Acmeology. Developmental Psychology* [Internet]. 2016 [cited 2021 Jun 24]; 5 (2): 143–151. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26374211> (In Russ.)

21. Bell K. R., Showers C. J. The moral mosaic: A factor structure for predictors of moral behavior. *Personality and Individual Differences* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 06]; 168. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886920305316>
22. Olson J. G., McFerran B., Morales A. C., Dahl D. W. How income shapes moral judgments of prosocial behavior? *International Journal of Research in Marketing* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 06]; 38 (1): 120–135. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167811620300586>
23. Guo Q., Sun P., Cai M., Zhang X., Song K. Why are smarter individuals more prosocial? A study on the mediating roles of empathy and moral identity. *Intelligence* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jul 06]; 75: 1–8. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289618301466>
24. Kamas L., Preston A. Empathy, gender, and prosocial behavior. *Journal of Behavioral and Experimental Economics* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 06]; 92. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214804320306972>
25. Dannenberg A., Martinsson P. Responsibility and prosocial behavior – Experimental evidence on charitable donations by individuals and group representatives. *Journal of Behavioral and Experimental Economics* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 06]; 90. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214804320306868>
26. Vygotsky L. S. *Psihologiya razvitiya cheloveka* = Psychology of human development [Internet]. Moscow: Publishing House Smysl; Publishing House Eksmo; 2003 [cited 2021 Jun 24]. 1136 p. Available from: https://www.studmed.ru/view/vygotskiy-lev-psihologiya-razvitiya-cheloveka_f7dcd06c79b.html (In Russ.)
27. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. *Ekonomicheskoe samoopredelenie: Teoriya i empiricheskie issledovaniya* = Economic self-determination: Theory and empirical research [Internet]. Moscow: Publishing House Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2007 [cited 2021 Jun 24]. 480 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19135338> (In Russ.)
28. Fantalova E. B. *Cennosti i vnutrennie konflikty: teoriya, metodologiya, diagnostika* = Values and internal conflicts: Theory, methodology, diagnostics: monograph [Internet]. Moscow: Publishing House Direct-Media; 2015 [cited 2021 Jun 24]. 137 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23914959> (In Russ.)
29. Yanshin P. V. *Klinicheskaya psihodiagnostika lichnosti* = Clinical psychodiagnosics of personality [Internet]. Moscow: Publishing House Yurayt; 2021 [cited 2021 Sept 06]. 327 p. Available from: <https://urait.ru/bcode/476862> (In Russ.)
30. Volkova A. N. *Praktikum po eksperimental'noj i prikladnoj psihologii* = Workshop on experimental and applied psychology [Internet]. Leningrad: Publishing House of Leningrad State University; 1990 [cited 2021 Jun 24]. 272 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001526869> (In Russ.)
31. Nozikova N. V. Analyzing the functional organization of psychosemantic system of purposefulness in families. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology. 2018; 14 (1): 65–77. DOI: 10.17759/chp.2018140108 (In Russ.)
32. Zakharova E. I., Karabanova O. A., Starostina Y. A., Dolgikh A. G. Ideas about the future of parenthood in adolescence and young adulthood. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* = Russian Psychological Journal. 2019; 16 (2): 103–122. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.6 (In Russ.)
33. Zeer E. F., Tserkovnikova N. G., Tretyakova V. S. Digital generation in the context of predicting the professional future. *Obrazovanie i nauka* = The Education and Science Journal. 2021; 23 (6): 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184 (In Russ.)

Информация об авторе:

Мерзлякова Светлана Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и когнитивной психологии Астраханского государственного университета; ORCID 0000-0003-4707-4886, Scopus Author ID 57219916782, ResearcherID ABD-7562-2020; Астрахань, Россия. E-mail: svetym@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 09.11.2021; поступила после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 04.05.2022.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Svetlana V. Merzlyakova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of General and Cognitive Psychology, Astrakhan State University; ORCID 0000-0003-4707-4886, Scopus Author ID 57219916782, ResearcherID ABD-7562-2020; Astrakhan, Russia. E-mail: svetym@yandex.ru

Received 09.11.2021; revised 23.03.2022; accepted for publication 04.05.2022.

The author has read and approved the final manuscript.

UNIVERSITY STUDENTS' AMBITION LEVELS AND VOCATIONAL TENDENCIES ASSOCIATED WITH COMMON CULTURE

H. M. Danaa

Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University, Amman, Jordan.
E-mail: danaa_hana@bau.edu.jo

M. M. Al-mzary

Irbid College, Al-Balqa Applied University, Irbid, Jordan.
E-mail: maaly-al-mzary@bau.edu.jo

W. N. Halasa

Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University, Amman, Jordan.
E-mail: w.halasa@bau.edu.jo

L. M. Obeidat¹, M. A. Rababah^{*2}

Al-Balqa Applied University, Al-Salt, Jordan.
E-mail: ¹Lubna.222@bau.edu.jo; ²mrababah@bau.edu.jo

M. K. Al-Alawneh

Yarmouk University, Irbid, Jordan.
E-mail: alaonh.m@yu.edu.jo
**Corresponding author*

Abstract. *Introduction.* Jordanian education system encourages students to invest their potentials to fulfill their needs, make their ambitions come true and achieve success in their lives. However, many students still face problems in determining their ambitions and vocational tendencies to attain their goals.

Aim. This study aims to identify the degree of ambition level and its relation to the vocational tendencies among university students with respect to the common culture. It focused on two main domains, namely the ambition level and its relation with vocational tendencies.

Methodology and research methods. A quantitative method was adopted to analyse the data. The study sample consisted of 500 male and female students studying at Al-Balqa Applied University (BAU) chosen randomly. The authors developed a study instrument which was divided into ambition level 10 items. Strong – Campbell Interest Inventory Scale was applied to examine the tendencies of vocational development. This scale consisted of 42 items divided into six domains.

Results. The results showed there was a statistically significant positive relation between the ambition level and vocational tendency among BAU students. There were statistically significant differences at ($.05 = \alpha$) in the ambition level attributed to the effect of the gender factor in favour of females. Also, there were statistically significant differences in the vocational

tendencies attributed to the gender effect in all domains except the vocation selection domain. These differences were in favour of males in relation to the study materials domain, but in favour of females in relation to all the other domains as a whole. The vocational tendencies variable was considered a significant variable that increased the achievement of students' ambitions.

Scientific novelty. The study concluded that developing social changes require a high level of ambitions to cope with the continuous developments in different domains particularly the academic domain. Educators can develop students' ambition level and identify vocational tendencies to excel in their own goals toward innovation and creativity in light of the common culture.

Practical significance. The study draws interesting conclusions based on the analysis and discusses practical recommendations for key stakeholders. The Ministry of Education in Jordan should pay more attention to the vocational tendencies among students from earlier stages to direct these tendencies in appropriate ways that provide students with a good academic life leading to decent social, vocational and practical life that gets along with the common Jordanian culture. Besides, universities are recommended to focus on ways of developing the ambition level among students by raising parents' awareness to set a good example to their children, bring them up from an early age to be ambitious and promote their ambition level.

Keywords: Al-Balqa Applied University, ambition level, common culture, vocational tendencies

Acknowledgements. The authors would like to express their intense gratitude to the expert reviewers and research collaborators, who spared their time and expertise in the development of the current study.

For citation: Danaa H. M., Al-mzary M. M., Halasa W. N., Obeidat L. M., Rababah M. A., Al-Alawneh M. K. University students' ambition levels and vocational tendencies associated with common culture. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 153–176. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-153-176

УРОВЕНЬ АМБИЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, СВЯЗАННЫЕ С ОБЩЕЙ КУЛЬТУРОЙ

Х. М. Данаа

*Университетский колледж Принцессы Алии, Прикладной университет
Аль-Балка, Амман, Иордания.
E-mail: danaa_hanaa@bau.edu.jo*

М. М. Аль-мзари

*Университетский колледж Ирбид, Прикладной университет Аль-Балка,
Ирбид, Иордания.
E-mail: maaly-al-mzary@bau.edu.jo*

Щ. К. Халаса

*Университетский колледж Принцессы Алии, Прикладной университет
Аль-Балка, Амман, Иордания.
E-mail: w.halasa@bau.edu.jo*

Л. М. Обейдат¹, М. А. Рабабах²

*Прикладной университет Аль-Балка, Аль-Сальт, Иордания.
E-mail: ¹Lubna.222@bau.edu.jo; ²mrababah@bau.edu.jo*

М. Х. Аль-Алавне

*Университет Ярмук, Ирбид, Иордания.
E-mail: alaonh.m@yu.edu.jo*

Аннотация. Введение. Иорданская система образования поощряет студентов вкладывать свой потенциал в удовлетворение потребностей, реализацию амбиций и достижение успеха в жизни. Тем не менее многие студенты по-прежнему сталкиваются с проблемами в определении своих амбиций и профессиональных тенденций для достижения целей.

Цель. Это исследование направлено на выявление среди студентов вузов уровня амбиций и профессиональных тенденций, связанных с общей культурой. Исследование сфокусировано на двух основных доменах, а именно на уровне амбиций и его связи с профессиональными тенденциями.

Методология и методы исследования. Для анализа данных был использован количественный метод. Выборка исследования включала 500 студентов мужского и женского пола, обучающихся в Прикладном университете Аль-Балка, выбранных случайным образом. Авторы разработали инструмент исследования, который был разделен на 10 пунктов – уровней амбиций. Инвентарь интересов Стронга – Кэмпбелла был использован для анализа тенденций профессионального развития. Эта шкала состояла из 42 пунктов, разделенных на шесть доменов.

Результаты. Результаты показали наличие статистически значимой положительной связи между уровнем амбиций и профессиональной тенденцией среди студентов При-

кладного университета Аль-Балка. Имелись статистически значимые различия при $\alpha = 0,05$ в уровне амбиций, связанные с влиянием гендерного фактора в пользу женщин. Кроме того, были статистически значимые различия в профессиональных тенденциях, связанных с гендерным аспектом, во всех областях, кроме области выбора профессии. Эти различия были в пользу мужчин по отношению к домену «учебные материалы», но в пользу женщин по всем остальным доменам в целом. Переменная профессиональных тенденций считалась значимой переменной, повышающей достижение студенческих амбиций.

Научная новизна. Авторы пришли к выводу, что развитие социальных изменений требует высокого уровня амбиций, чтобы справиться с непрерывным развитием в различных областях, особенно в академической сфере. Педагоги могут повысить уровень амбиций и определить профессиональные тенденции учащихся, чтобы преуспеть в достижении собственных целей в области инноваций и творчества в свете общей культуры.

Практическая значимость. В исследовании делаются интересные выводы на основе анализа и обсуждаются практические рекомендации для ключевых заинтересованных сторон. Министерству образования Иордании рекомендуется уделять больше внимания профессиональным тенденциям среди учащихся более ранних ступеней, чтобы направлять эти тенденции надлежащим образом для обеспечения учащимся академической жизни на высоком уровне, ведущей к достойной социальной, профессиональной и практической жизни, которая сочетается с обычной культурой Иордании. Кроме того, университетам следует сосредоточиться на способах развития уровня амбиций среди студентов путем повышения осведомленности родителей, чтобы они подавали хороший пример своим детям, воспитывали их с раннего возраста целеустремленными и повышали их уровень амбиций.

Ключевые слова: прикладной университет Аль-Балка, уровень амбиций, общая культура, профессиональные тенденции.

Благодарности. Авторы выражают глубокую признательность экспертам-рецензентам и научным сотрудникам, которые нашли время и провели экспертный анализ текущего исследования.

Для цитирования: Данаа Х. М., Аль-мзари М. М., Халаса Ш. К., Обейдат Л. М., Рабабах М. А., Аль-Алавне М. Х. Уровень амбиций и профессиональные тенденции студентов вуза, связанные с общей культурой. Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 153–176. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-153-176

Introduction

It has been acknowledged worldwide that educational systems are being developed and reconstructed to maintain a wide range of transformations that happen all over the world. In fact, new educational systems emerging and implementing innovative educational policies as well as globalisation have created new trends that affect individuals' ambitions. A growing common culture is becoming more diverse and has created different tendencies at students' levels. Such an effect can be observed in terms of learning motivation, learning skills, age and previous education [1–3].

Selecting an appropriate vacation in lights of current social and cultural developments as well as economic growth has become one of the crucial issues which affect individuals' employment, whether positively or negatively [4]. Therefore, serious considerations are given to the ambition level and vocational tendencies by which individuals excel in their own goals toward innovation and creativity, in particular, with dramatic developments that assist and support individuals' abilities, their vocational tendencies and living strands in the lights of the common culture. Among these considerations are the high school levels, which affect students' personalities as well as determine the choice of academic streams and majors or vocational domains, thus, these particular levels are considered the first step and a basic juncture which determine students' future career [5].

The rapid transformation from an industrial economy to knowledge economy restructures the career paths and work in a knowledge-based society and a change in the labour market demands, including qualifications, competencies and skills that cope with the vocational and the diversity of academic programmes at private and public educational institutions [6]. However, there is no harmony between the educational system outputs and the labour market inputs. The changes are accelerated in all life aspects. Some of the changes occur due to political, technological, environmental and cultural circumstances followed by changes in students' ambition levels and vocational tendencies. As a result, a necessary improvement in vocational developments is becoming more challenging to individuals. The ambition level should be relative to individuals, in terms of the goals they aspire to achieve and fulfil their needs. Individuals also attempt to challenge obstacles and pressures to attain a realistic ambition level that fits their capabilities and positive aspects of their personality [7].

Students need to acquire self-realisation, polish their vocational personality and achieve their ambitions in order to be socially independent, to solve their life and vocational problems, to acquire knowledge, to take decisions and to shoulder a responsibility. Thus, this study seeks to examine the ambition levels associated with vocational tendencies among BAU (Al-Balqa Applied University) students as well as how students respond to them (activities and impacts on their ambition level), and what are the consequences for student's goal orientation which narrows down their career path.

The study attempted to answer the following questions:

1. How do BAU students view ambition level in the lights of common culture?
2. How do BAU students view vocational tendencies level in light of common culture?
3. Is there a difference in the meaning of ambition levels with respect to gender variable among BAU students in the light of common culture? And does

the common culture of male and female students make a difference in identifying the ambition level?

4. Is there a difference in the meaning of vocational tendencies with respect to gender variable among BAU students in the light of common culture? And does the common culture of male and female students make a difference in identifying the vocational tendencies?

5. Is there a statistically significant correlation relationship between the ambition level and vocational tendencies among BAU students?

Literature Review

Ambition level is a significant factor which shapes and characterises an individual's personality [8]. Ambition is also one of the main factors of an individual success. In fact, an individual's success builds self-confidence and motivates ambition, which suggests that there is a direct relation between the goals and the success of the experience. Successful experiences increase ambition levels while constant frequency of failures lowers individual's ambition level [9–11].

Ambition level is defined as a relatively consistent feature in which individuals are distinguished from one another in terms of their readiness and access to goals depending on the difficulty, responsibility, perseverance and tendency to excel. It is associated with both learning and teaching processes which have received the attention of Al-Rumaih, who tried to find factors determining the ambition levels. The researcher stated that achieving ambition leads to activating and investing the potentials of individuals as far as possible [12].

The level of ambition can be recognised as the motive and impulse for work to raise attainment, achievement and success in various areas, for it is one of the essential parts of the psychological construction of the human being [13]. In the current study, ambition level is defined as the goal a university student sets for himself/herself and seeks to achieve based on his self-assessment of the academic experiences. A university student is supposed to develop his/her competencies to excel, to take positively responsibility and to be self-confident. Ambition level has three manifestations, which have an impact on personality integration. Ali divided ambition into three levels [11]:

- Cognitive manifestation: it includes an individual awareness of his/her silence of being right or wrong, or the individual's ideas about his/her own self.
- Sentimental manifestation: it includes the individual's satisfactions, realisations and feelings of the level an individual aspires to.
- Behavioural manifestation: it implies the individual's effort and actions and reflects his/her goal-achieving behaviour.

According to Jarwan, the level of ambition is associated with gifted students for their mental characteristics and traits. Those students, who have high ambition, own one of the characteristics of a gifted student [12]. They possess characteristics and traits such as having a strong memory, owning multiple interests, having a high level of expectations of self, being compassionate and having a desire to be accepted and recognised by others. In addition, they have emotional stability and less mental distraction compared to other students. In fact, the way of thinking of gifted students' can be described in terms of ideas' quality, originality and creativity. Salem et al. examined the correlation between achievement motivation, locus of control, ambition level and academic achievement of university students in Sudan [3]. They found a statistically significant negative correlation between the achievement motivation and locus of control. They also found that there is a positive correlation between the achievement motivation and ambition level and a statistically significant interaction between the levels of achievement motivation and levels of locus of control over scholastic attainment.

With regard to vocational tendencies, earlier studies presented how personal state ambition is related to vocational identity, mastery orientation of goals and a satisfaction for learning plans. With the concern of the relation between ambitions and the education investment, previous studies on students' ambitions yielded that there is a motivation to achieve positive outcomes in the academic patterns, for instance, college achievement, academic success and vocational tendencies [14–16]. In the current study, the researchers define vocational tendency as students' scores on Campbell and Strong's Scale, which was adapted to measure vocational tendencies.

In terms of vocational tendencies, Adam and Christenson consider family as one of the significant factors that has an impact on the vocational tendencies regarding its interference with students' choices, ambitions and goals of academic and vocational majors [10]. The social factor plays an important role in the process of setting goal orientation as well as the future position that students hold. In some patterns, students follow their parents' vocational steps which have a direct relationship to the students' goals and ambitions.

In addition, Adam and Christenson [10] and Al-Rumaih [12] pointed out that students receive a vocational concept from their parents and families, which leads to certain possibilities and effects (e.g. on their future career). These effects can be summarised as:

- Accepting parents'/family's vocational tendencies as they are, with no single adaptation to the students' academic lives.
- Behave against family's guidance. This often leads to negative impacts of both attitudes on the students' lives, for instance, it creates confusion for the

students to set goals and ambitions or take an academic path. As a result, the students may lack self-confidence in setting goal orientation (decreasing the ambition level) or to aspire to a vocational tendency.

Vocational tendencies have recently received the attention of a wide range of researchers and scholars of social sciences with respect to their importance to individual, family and the society [17–19]. Nowadays, a rapid development in the vocational world and dramatic technological developments have taken a place; therefore, it is important to think genuinely of new methods and solutions to enhance students to develop their vocational tendencies and cultivate their personal traits. According to Hayajneh et al. [20], the importance of vocational tendencies is evident in vocational psychology for the following reasons:

- Vocational tendencies reveal to an individual if he shares the same tendencies with colleagues.
- They also suggest that an individual with different tendencies should achieve his/her own goals and ambition.
- They motivate an individual to choose certain domains and vocations rather than others and be creative and innovative.
- Their importance lies in the ongoing developments of teaching and learning processes students follow in order to achieve a goal specific orientation and be more ambitious by receiving specific training programs as well as utilising educational model of learning and teaching.
- They have significance at the age of 18 years old in which an individual's growth and developments take a place.

Vocational tendencies have several benefits and characteristics that distinguish them, among other behavioural components. Many tests on vocational tendencies measure specific competencies and abilities in addition to individual's desires (favours/disfavours) [21–23]. The results of these tests are neither considered a threat to individual's own self nor do they minimise self-confidence. In fact, they yield the individuals' real areas of inclinations of their minds. Moreover, these tests provide a detailed description of the vocational tendency patterns with an average score of constant stability at least at adult stage. These results are true indicators of goal orientation and plans in both academic and vocational domains and they are the most reliable methods of disclosing the actual individuals' tendencies [24]. The researchers believe that vocational tendencies have a clear impact on the individual's personality in the long run. They can determine the individuals' future and success/failure marks. To sum up, vocational tendency is a vital ability to take the right vocational decisions that suit the academic competencies and vocational preferences to achieve a better vocational adjustment. In the lights of the studies mentioned above, the current study reveals an urgent need to identify the relationship between ambition

level and vocational tendencies among students of BAU. Sawalha examined the ambition and vocational maturity levels among a sample consisting of the high primary education level in Jordan [15]. The sample consisted of 300 male and female students in the ninth and tenth grades. Grades were selected intentionally, following the vocational maturity and ambitious scales. The results of the study showed an average vocational maturity and ambition levels among the study sample population. The results showed statistically significance differences in the vocational maturity and ambition scales related to gender variable.

In addition, they revealed no statistically significant differences in the social and economic patterns in which the scores were the average and high levels. On the other hand, the scale revealed a significant difference at the academic domain (vocational pattern) which was limited to an average level.

Abu-Zghaileh examined the vocational tendency level among the ninth grade students in Palestine and its relation with the ambition level [1]. The study sample consisted of 500 participants of male and female students of the ninth grade of four towns and villages at Beer Al-Sabi. The sample was randomly selected which made a 30% of the study population. To collect data, the researcher employed two tools, namely, a vocational tendency scale and an ambition level scale. The researcher also employed means and standard deviations, (t-test) and Pearson Correlation Coefficient, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Scheffe's Dimensional Comparisons Test to analyse the data. The study found that the degree of the vocational tendency level among the ninth graders similar to the degree of ambition level at Beer Al-Sabi villages were of average degrees. It also showed a statistically significant positive relationship between the vocational tendencies and ambition level in terms of the mental and social environment and of the ambition level. The study, however, did not show any statistically significance differences in relation to the vocational tendencies with regard to the gender variable whether of the total degree and sub-areas.

Singh and Sharma investigated the level of aspiration and its effect on academic achievements [7]. The study sample consisted of 600 ninth grade students of Jammu District. The study revealed that educational aspiration had a low relationship with the academic achievements. Al-Zahrani examined the correlation relationship significance between ambition level and vocational tendencies and the differences significance in the ambition level with the presence of the academic major variable [25]. The study sample consisted of 239 male and female students from the third secondary class at the Royal Commission Schools in Jubail Industrial City. Two instruments were used, the first one measures the ambition level and the other one measures the vocational tendencies. The results showed a statistically significant relationship between the total degree average of the ambition level and the whole vocational tendencies patterns at the

significance level (0,05) and (0.01). The results also showed statistical significant differences in the ambition level at the significance level (0.01) attributed to the academic major more than of the averages of scientific streams and majors.

Al-Talaheen examined the effect of the vocational tendencies' patterns on the vocational maturity among first secondary school students in Karak Governorate in Jordan [14]. The sample consisted of 530 male and female students. The results showed that there were statistically significant differences between student's vocational tendencies and vocational maturity, but there were no statistically significant differences between males and females. Al-Said investigated the vocational maturity and its relation with the skill of taking vocational decisions among the secondary school male and female students in Al-Madina in Saudi Arabia [13]. The study sample consisted of 286 male and female students. The results revealed a positive co-relational connection between vocational maturity and skills of taking vocational decisions, but showed no statistically significant differences between the averages of the vocational maturity degree among the male and female students on the first and third secondary classes.

Geckova et al. examined the variables and factors, which are associated with academic ambitions among adolescents and their relation with their parents' educational, social and economic levels as well as their relation with social support presented by Slovakia Government [21]. The study sample consisted of 1992 male and female students, in accordance with SF-36 ambition scale. The results showed statistically significant differences in the education level among students whose parents were unemployed. In addition, other factors had a statistically significant association with educational aspirations such as, doubts about the affordability of future study, school atmosphere, attitude towards school and social support from father. Significantly, educational aspirations of grammar school students were associated with father's education, while the aspirations of their peers on lower educational tracks had a stronger association with mother's education and perceived social support from father and friends. Moreover, a sense of coherence contributes to the reporting of educational aspiration by the students on different educational tracks.

Also, Niemiec et al. attempted to identify the effect of ambition on individuals after their graduation from university [26]. The study sample consisted of 240 participants, 84 male and 156 female university graduates. The study revealed that ambition is positively associated with psychological health and also has a positive relation to the basic psychological needs. Furthermore, the study results showed that ambition was closely related either positively or negatively to the psychological health among university graduates.

After reviewing the previous studies, the main idea of the ambition level and its relation to vocational tendencies among university students in light of

common culture has been discussed directly and indirectly. Some studies have given serious considerations that there is diversity in the developments and transformations in the educational systems as well as the labour market, which increases the urgent need to cultivate and increase the students' ambitions and vocational tendencies to cope with the changes and developments that take a place nowadays [27–29]. Other studies have focused on the connection between ambition level and educational process as well as individual's experiences which play a major role in shaping students' personalities [30–32]. Few studies associated ambition level and vocational tendencies with psychological construction of the human being [18, 33]. Despite there are variations among these studies, all of them agreed on the general attributes and properties of ambition level in light of common culture among students (e.g. Geckova et al. [21], Niemiec et al. [26]).

Some studies confirmed the correlation between ambition level and vocational tendencies [24, 33], while others revealed a strong relationship between ambition level and vocational tendencies in terms of vocational decisions and specialisation, which students aspire [34–36]. Some studies affirmed the variations of ambition level and vocational tendencies between male and female students [30]. However, a few studies agreed on the relationship between ambition level and vocational tendencies in terms of taking decisions for future career depending on academic specialisations for both genders in light of common culture (e.g. Al-Mashiakhi [37], Geckova et al. [21]). On the other hand, Al-Said [13], Bubany and Hansen [18] conducted the studies and revealed no differences in vocational tendencies and occupational interests related to the gender variable.

Methods

Sample of the study

The study employed a quantitative research strategy along with a descriptive correlation method to analyse the data. The sample of the study consisted of 500 students of BAU (350 females, 150 males). It was chosen randomly. The age of the members ranged between 18–24 years old. Table 1 shows the sample and percentages according to gender variant.

Table 1

Frequencies and percentages according to gender

Gender	Number	Percentage, %
Male	150	30%
Female	350	70%
Total	500	100%

Tool of the study

The researchers developed a study instrument which was divided into ambition level 10 items and Campbell and Strong Scale which was developed for vocational tendencies. This scale consisted of 42 items divided into six domains. The two scales were ranked according to Likert Scale which extended from (Strongly Agree = 5) to (Strongly Disagree = 1). Twelve professors majored in teaching methodology, measurement and evaluation reviewed the scale. They provided valuable comments on the scale items. Accordingly, no items were excluded from both scales.

Validity and reliability

To construct validity, the correlation coefficients of the scale items were extracted together with the total degree in a pilot study sample of 40 individuals, from out of the study's sample. The correlation efficient represents validity indicator of each item in a form of a correlation coefficient between each item and the total degree. The correlation coefficients of both of the items and the instrument range from 0.363 to 0.590 as shown in Table 2.

Table 2

Correlation coefficients between the items and total degree

No.	Correlation coefficient	No.	Correlation coefficient
1	.562**	6	.503**
2	.482**	7	.523**
3	.583**	8	.328**
4	.487**	9	.524**
5	.590**	10	.363**

(*) statistically significant at the level of significance (.05)

(**) statistically significant at the level of significance (.01)

In spite of the fact that all correlation coefficients were not statistically significant, they were at a satisfactory level; therefore, none of these items were excluded. To verify the study instrument consistency, the reliability coefficient was calculated using the internal consistency method according to Cronbach Alpha formula and it scored 0.78. To construct validity, the correlation coefficients of the scale items were extracted together with the total degree in an exploratory sample of 40 individuals, from other than the study sample. The correlation coefficient represents validity indicator of each item in a form of a correlation coefficient between each item and the total degree.

In order to confirm the scale construct validity, the correlation coefficients of the scale items and the total degree were extracted, using an exploratory

sample that consisted of 40 individuals from other than the study real sample. After analysing each item on the scale, the correlation coefficient represented a reliability evidence for each item in a form of a correlation coefficient between each item and the total degree between each item and its relation to the domain it belongs to and between every domain and the total degree. The correlation coefficients of the items with the tool ranged from 0.401 to 0.658 and from 0.414 to 0.726 with the domain, as shown in Table 3, correlation coefficients between the items, total degree and the domain they belong to and Table 4, correlation coefficients between the domains and the total degree.

Table 3

Correlation coefficients between items and their domains

No	Cor.co/ Domain	Cor. co/ Tool	No.	Cor. co/ Domain	Cor. co/ Tool
1	.660**	.574**	22	.399**	.562**
2	.573**	.466**	23	.588**	.648**
3	.726**	.590**	24	.458**	.585**
4	.575**	.473**	25	.625**	.658**
5	.702**	.604**	26	.415**	.517**
6	.532**	.474**	27	.516**	.567**
7	.657**	.558**	28	.414**	.546**
8	.518**	.386**	29	.659**	.591**
9	.631**	.581**	30	.608**	.496**
10	.535**	.415**	31	.702**	.604**
11	.595**	.593**	32	.551**	.437**
12	.544**	.401**	33	.720**	.623**
13	.691**	.632**	34	.554**	.426**
14	.586**	.470**	35	.653**	.547**
15	.677**	.599**	36	.587**	.437**
16	.494**	.442**	37	.558**	.501**
17	.711**	.603**	38	.581**	.424**
18	.570**	.487**	39	.661**	.583**
19	.674**	.548**	40	.629**	.439**
20	.565**	.467**	41	.664**	.600**
21	.654**	.562**	42	.606**	.453**

(*) Cor. Co = correlation coefficient

(**) statistically significant at the significance level (.05)

(***) statistically significant at the significance level (.01)

It is worth mentioning that correlation coefficients were statistically significant, but all of them were at a satisfactory level. Therefore, none of these items was excluded/deleted.

Table 4

Correlation coefficients between the domains and the total degree

Profession selection	Study materials	Activities practiced	Amusement time	Human pattern	Preference between 2 activities	Total
Profession selection	1					
Study materials	.680**	1				
Activities practiced	.0725**	.719**	1			
Amusement and time exigencies	.627**	.658**	.639**	1		
Human patterns	.672**	.635**	.615**	.647**	1	
Preference between 2 activities	.547**	.596**	.587**	.681**	.649**	1
Total	.845**	.850**	.853**	.842**	.839**	.806**

(*) statistically significant at the significance level (.05)

(**) statistically significant at the significance level (.01)

Table 4 shows that all the correlation coefficients are statistically significant, which indicate a satisfactory degree of construct validity. To find the instruments' reliability, coefficient was calculated using the internal consistency method according to Cronbach's Alpha. Table 5 shows the internal consistency coefficient.

Table 5

Cronbach's Alpha of the domains and the total degree

Domain	Retest reliability
Selection of vocation	0.75
Study materials	0.68
Activities practiced by a person	0.74
Amusement and time exigencies	0.68
Human patterns	0.76
Preference between 2 activities	0.72
Total	0.94

Results

The aim of the study is to examine the relation between ambition levels and vocational tendencies and how students respond to the changes in their academic lives and ambitions. The results showed that BAU students have a strong relationship between ambition level and vocational tendencies in terms of learning motivation in which most of the students' ambition were positively affected by the vocational tendencies and increased their goals depending on their current potentials and within the current social and cultural developments. Although students have different backgrounds in terms of education, environment and personality, they have some similarities with their vocational tendencies.

Students' view of ambition level

RQ1. How do BAU students view ambition level in the lights of common culture? To answer this question, the mean and standard deviation of the ambition level among BAU students in light of the common culture were extracted as presented in Table 6.

Table 6

The mean, standard deviation and percentages of the ambition level

Domain	Mean	Standard deviations	Percentage
Ambition level	4.05	0.52	80%

In Table 6, the ambition level was identified by 80% of the sample, which means that a great number of students' personalities were characterised by ambition level. This result agrees with Ali and UNDP's findings [3]. They are also consistent with Al-Rumaih's findings in terms of learning and teaching at BAU, which are considered one of the factors that determine ambition levels [12]. Moreover, DiPiro [4] suggests that an ambitious person is thought of being goal-driven, which agrees with the current research results as shown in Table 6. On the other hand, the results were not consistent with Jarwan's findings, which determined the ambition level with gifted students only [5]. In fact, the results presented 70% of the sample without any restriction to students' cognitive and mental level.

Students' view of vocational tendencies level

RQ2. How do BAU students view vocational tendencies level in light of common culture? To answer this question, the means and standard deviations of vocational tendencies of BAU students in light of the common culture were calculated. Table 7 shows the means and the standard deviations of the vocational tendencies among students in a descending order according to the means.

Table 7

Vocational tendencies among BAU students

R Rank	No.	Domain	Mean	SD	Percent
1	1	Study materials	4.07	0.57	81%
2	2	Activities practiced by a person	3.98	0.55	80%
3	5	Preference between two activities	3.80	0.58	76%
4	6	Amusement and time exigencies	3.75	0.57	75%
5	4	Human patterns	3.72	0.55	74%
6	3	Selection of vocation	3.68	0.59	74%
---	-	Total	3.83	0.48	77%

Table 7 shows that the means range from 3.68 to 4.07. The domain “study materials” is ranked at the top with a mean of 4.07, i.e. 81%. However, the domain “selection of vocation” is ranked at the bottom with a mean of 3.68, i.e. 74%. The total mean of the scale is 3.83, i.e. 77%. These results concurred with the findings of Abu-Zghaileh [1], Al-Talaheen [14], Sawalha [15]. However, they contradicted with Al-Rumaih [12], and Singh and Sharma’s [7] results.

Difference in the meaning of ambition levels with respect to gender

RQ3. Is there any significant difference in the meaning of ambition levels with respect to gender variable (male and female) of BAU students in the light of common culture? To answer this question, the means and standard deviations of the ambition level among BAU students, in light of the common culture according to the gender variable, were calculated. To find the statistical variations between the means, t-test was employed. Table 8 shows the means, standard deviations and the t-test for the effect of gender on the ambition level among students in light of the common culture.

Table 8

Effect of gender on the ambition level among BAU

Gender	N	Mean	SD	T	DF	P.
Female	350	4.17	0.51	7.45	498	.000*
Male	150	3.81	0.47			

*statistical significance at the significance level (.05)

**statistical significance at the significance level (.01)

Table 8 shows that there are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the gender effect, for the favour of female, which are close to the results of Sawalha [15], Armstrong et al. [16], Bubany and Hansen [18] and Niemiec et al. [26]. However, they do not agree with the findings of Abu-Zghaileh [1], Al-Said [6] and Al-Talaheen [14].

Difference in the meaning of vocational tendencies with respect to gender

RQ4. Is there a difference in the meaning of vocational tendencies with respect to gender variable (male and female) of BAU students in the light of common culture? The means and standard deviations of the vocational tendency level among BAU students in light of the common culture according to the gender variable were extracted. To find out the statistical differences between the means, t-test was used. Table 9 shows the means, the standard deviations and the t-test of the gender effect on the vocational tendency among BAU students in light of the common culture.

Table 9

Gender effect on the vocational tendency among BAU students

Domain	Gender	N	Mean	SD	TF	F	P.
Vocation Selection	Female	350	3.19	0.54	1.57	498	.301
	Male	150	3.79	0.55			
Study Materials	Female	350	3.82	0.55	5.02	498	.000*
	Male	150	4.08	0.49			
Activities Practiced by a Person	Female	350	4.08	0.58	5.55	498	.000*
	Male	150	3.76	0.57			
Amusement and Time Exigencies	Female	350	4.07	0.55	4.94	498	.000*
	Male	150	3.81	0.52			
Human Patterns	Female	350	4.12	0.56	6.47	498	.000*
	Male	150	3.77	0.56			
Preference between Two Activities	Female	350	4.10	0.54	5.48	498	.000*
	Male	150	3.81	0.58			
Total	Female	350	4.11	0.47	7.06	498	.000*
	Male	150	3.79	0.43			

*statistical significance at the significance level (.05)

**statistical significance at the significance level (.01)

Table 9 shows that there are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) attribute to the effect of the gender factor on all domains except the selected vocational domain. This agrees with the findings of Sawalha [15], Armstrong et al. [16], Bubany and Hansen [18]. However, they contradicted with the results of Abu-Zghaileh [1], Al-Said [13] and Al-Talaheen [14], which revealed no statis-

tically significance differences related to gender variable. In the domain of study materials, the differences are in favour of males, unlike the domain of individuals' activities in which differences are in favour of females, which is similar to the amusement and the time exigencies domain, the human patterns filed, the preference between two activities domain and in the study tool as a whole [1].

Ambition level and vocational tendencies

RQ5. Is there a statistically significant correlation relationship between the ambition level and vocational tendencies among BAU students? Table 10 shows the correlation coefficient between the ambition level and vocational tendencies among BAU students.

Table 10
Ambition level and vocational tendencies among BAU students

Domain	Person's level	correlation	ambition
Vocation selection	.955**		
Study materials	.812**		
Activities practiced in a person	.750**		
Amusement and time exigencies	.663**		
Human patterns	.690**		
Preference between two activities	.589**		

*statistical significance at the significance level (.05)

**statistical significance at the significance level (.01)

Table 10 shows that there is a statistically significant strongly positive correlation between the ambition level and vocational tendency among BAU students, which agrees with the findings of Al-Mashiakhi [37], Al-Zahrani [25], Huws [8] and Salem et al [3]. However, it contradicts with Adam and Christenson's results [10].

Discussion

The results showed there was a statistically significant positive relation between the ambition level and vocational tendency among BAU students. There were statistically significant differences (.05 = α) in the ambition level attributed to the effect of the gender factor in favour of the females. Also, there were statistically significant differences in the vocational tendencies attributed to the gender effect in all domains except the vocation selection domain and the differences were in favour of males in relation to the study materials domain, but in favour of females in relation to all the other domains and to the tool as a whole.

The majority of BAU students, who are specialised in vocational education, enjoyed a high ambition level ranging between high to medium degrees and leaned towards vocations and achieving academic goals with the presence of a clear positive relation between ambition level and vocational tendencies among the entire sample participants. This result is consistent with the findings of Geckova et al [21], Jarwan [2] and Niemiec et al [26] in terms of the existence of a positive association of a direct correlation statistical significance between the ambition level and vocational tendencies. In addition, the ambition level of students seems to stem from the sociocultural and family reality and from the surrounding environment because of the technological changes and developments, the sociocultural circumstances concerning the involvement of students in searching for a more developed sophisticated life, the high goal orientation and desires of students, the individual's level of ambition associated with an increase in terms of what are one's thoughts. The positive self-esteem is, the higher ambition and the vice versa as provided in Obeidat et al. [19] and Rekkor et al. [28]. Furthermore, an individual's feeling of success enhances his/her ambition level and the feeling of failure generates anxiety and frustration and poses a serious obstacle to ambition and to future career choice through attending vocational academic programs and community colleges as mentioned by Al-Rumaih [12], DiPiro [4], Singh and Sharma [7].

Some studies agreed that there were statistically significant differences ($\alpha = .05$) in vocational tendencies ascribed to the gender factor effect in all domains except vocations selection as mentioned by Abu-Zghaileh [1], Sawalha [15], Armstrong et al. [16], and Bubany and Hansen [18]. In fact, these differences were in favour of males in the domain of study materials and in favour of the females in all the other domains as the study tool as a whole, which goes with Abu-Zghaileh's findings [1].

Some studies agreed on the existence of a relation between the ambition level and vocational tendencies of both male and female students in enrolling an academic major for selecting their future careers in light of the common culture (e.g. Al-Mashiakhi [37], Sawalha [15], Al-Zahrani [25], and Singh and Sharma [7]). Accordingly, primary and secondary education is required to increase self-confidence of students and high ambition levels. Much more attention to students helps to develop their competencies and vocational tendencies.

Conclusions and Recommendations

The findings revealed that there was a statistically significant positive relation between the ambition level and vocational tendency among BAU students in favour of the females. Also, there were statistically significant differences in the

vocational tendencies due to gender effect in all domains except in the domain of the vocation selection. With regards to the study materials domain, there were differences in favour of males. Moreover, the findings revealed that the majority of BAU students, who are specialised in vocational education, enjoyed a high ambition level ranging between high to medium degrees and leaned towards vocations and achieve academic goals with the presence of a clear positive relation between ambition level and vocational tendencies among the entire sample participants.

In addition, the ambition level of students seems to stem from the sociocultural and family reality and from the surrounding environment because of the technological changes and developments, the sociocultural circumstances concerning the involvement of students in searching for a more developed sophisticated life, the high goal orientation and desires of students, the individual's level of ambition associated with an increase in terms of what are one's thoughts. The positive self-esteem is, the higher ambition and the vice versa. Furthermore, an individual's feeling of success enhances his ambition level and the feeling of failure generates anxiety and frustration and poses a serious obstacle to ambition and to future career choice through attending vocational academic programs and community colleges.

In light of the study results, the study recommends the Ministry of Education to pay more attention to the vocational tendency among students from earlier stages to direct these tendencies in an appropriate way that provides students with a good academic life leading to decent social, vocational and practical life that gets along with the common culture. Also, it recommends BAU to focus on ways of developing and promoting the ambition level among students by raising parents' awareness to set a good example to their children, bring them up from an early age to be ambitious and promote their ambition level. They should inculcate the spirit of competition and perseverance among students and constantly urging them to be so via guided extracurricular activities. Furthermore, the study recommends conducting more studies that aim to discover more factors affecting the ambition level and the factors concerning the vocational tendency in different social environments. Studies can deal with the level of vocational maturity and ambition in light of recent developments related to parental treatment styles and social anxiety.

References

1. Abu-Zghaileh S. The vocational tendencies level among the ninth grade students in Beersheba villages and its relation to the ambition level [unpublished master's thesis on the Internet]. Amman Arab University; 2014 [cited 2022 Jan 14]. Available from: <https://search.emarefa.net/images/graphics-bg.png> (In Arabic)

2. Kenny M. E., Walsh-Blair L. Y., Blustein D. L., Bempechat J., Seltzer J. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*. 2010; 77 (2): 205–212. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.02.005
3. Salem H., Qumabil K., Al Khalifa O. The relationship between achievement motivation, the control position, the ambition level, academic achievement of students in institutions of higher education in Sudan. *The Arab Journal for Development of Excellence* [Internet]. 2012 [cited 2022 Jan 05]; 3 (4): 81–96. Available from: <https://search.emarefa.net/images/graphics-bg.png> (In Arabic)
4. DiPiro J. T. Ambition for success. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2009; 73 (1). DOI: 10.5688/aj730103
5. Jarwan F. Talent, excellence and creativity [Internet]. Jordan: Arab Thought House; 2004 [cited 2022 Jan 14]. Available from: <https://www.daralfiker.com/node/6474> (In Arabic)
6. 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 2022 Jan 05]; 48 (11). Available from: <http://jonuns.com/index.php/journal/article/view/847>
7. Singh A., Sharma D. Educational aspiration of secondary school students in relation to academic achievement. *International Journal of Social Science and Economic Invention*. 2017; 3 (2): 159–163. DOI: 10.23958/ijsssei/vol03-i09/01
8. Huws U. What will we do? The destruction of occupational identities in the “knowledge-based economy”. *Monthly Review* [Internet]. 2006 [cited 2022 Jan 05]; 57 (8): 19–33. Available from: <https://monthlyreview.org/2006/01/01/what-will-we-do-the-destruction-of-occupational-identities-in-the-knowledge-based-economy/>
9. Dahmann S., Anger S. The impact of education on personality: Evidence from a German high school reform. *IAB-Discussion Paper* [Internet]. 2014 [cited 2022 Jan 14]; 29. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB); 2014. Available from: <http://hdl.handle.net/10419/108841>
10. Adams K. S., Christenson S. L. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*. 2000; 38 (5): 477–497. DOI: 10.1016/S0022-4405(00)00048-0
11. Ali M. A. The family upbringing and the ambition of normal children and children with special needs [Internet]. Jordan: Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution; 2010 [cited 2022 Jan 14]. Available from: <http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=26101> (In Arabic)
12. Al-Rumaih S. University youth tendency to work in the private sector [Internet]. Saudi Arabia: The Faculty of Art Research Center at King Saud University; 2001 [cited 2022 Jan 14]. Available from: <https://library.shjpolice.gov.ae/libero/WebopacOpenURL.cls?ACTION=DISPLAY&RSN=3863&DATA=DJI> (In Arabic)
13. Al-Said I. Vocational maturity and its relation to the skills of taking vocational decisions on the part of secondary men and women students [unpublished master's thesis on the Internet]. Tayba University; 2012 [cited 2022 Jan 14]. Available from: <http://thesis.mandumah.com/Record/183627> (In Arabic)
14. Al-Talaheen F. The effect of vocational tendencies patterns on the vocational maturity among the first secondary students in Al-Karak Governorate. *Education Faculty Magazine of Al-Azhar University* [Internet]. 2013 [cited 2022 Jan 14]; 1 (154): 14–50. Available from: <http://search.mandumah.com/Record/597033#:~:text=> (In Arabic)
15. Sawalha A. The vocational maturity and ambition levels and their relation with some variables: a study in the higher level of basic education in Jordan. *Al-Manara Journal*

[Internet]. 2017 [cited 2022 Jan 14]; 23 (4): 181–219. Available from: <https://search.emarefa.net/images/graphics-bg.png> (In Arabic)

16. Armstrong P. I., Su R., Rounds J. Vocational interests: The road less traveled [Internet]. In: T. Chamorro-Premuzic, S. von Strumm, A. Furnham (Eds.). *Handbook of individual differences*. Wiley-Blackwell; 2011 [cited 2022 Jan 05]. p. 608–631. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/2011-23563-023>

17. Bakker A. B., Demerouti E. Job demands–resources theory. In C. Cooper, P. Chen (Eds.). *Wellbeing: A complete reference guide*. UK: Wiley-Blackwell; 2014. p. 37–64. DOI: 10.1002/9781118539415.wbwell019

18. Bubany S. T., Hansen J. I. C. Birth cohort change in the vocational interests of female and male college students. *Journal of Vocational Behavior* [Internet]. 2011 [cited 2022 Jan 05]; 78 (1): 59–67. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879110001296>

19. 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: 10.17853/1994563920223-41-77

20. Hayajneh W., Al-Momani M., Al-Momani H. Vocational maturity and its relationship with the family nurturing patterns among Irbid University college students. *Educational Research* [Internet]. 2019 [cited 2022 Jan 05]; 10 (2): 241–258. Available from: <http://www.interesjournals.org/ER>

21. Geckova A. M., Tavel P., van Dijk J. P., Abel T., Reijneveld S. A. Factors associated with educational aspirations among adolescents: Cues to counteract socioeconomic differences? *BMC Public Health*. 2010; 10 (1): 1–9. DOI: 10.1186/1471-2458-10-154

22. Gilman R., Dooley J., Florell D. Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2006; 25 (2): 166–178. DOI: 10.1521/jscp.2006.25.2.166

23. 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 2022 Jan 05]; 9 (2): 295–311. Available from: <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-566985> (In Arabic)

24. Jovović M., Đurašković J., Radović M. The mismatch between the labour market and the education system in montenegro: Implications and possible solutions. *Informatologia* [Internet]. 2017 [cited 2022 Jan 05]; 50 (1/2): 22. Available from: <https://search.proquest.com/openview>

25. Al-Zahrani A. I. The perception of parental acceptance-rejection and its relation with the ambition level among the pupils in the intermediate stage in Jeddah Governorate [unpublished master's thesis on the Internet]. Um Al-Qura University; 2008 [cited 2022 Jan 05]. Available from: <http://thesis.mandumah.com/Record/135724/Details> (In Arabic)

26. Niemiec C. P., Ryan R. M., Deci E. L. The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspiration in post-college life. *Journal of Research in Personality*. 2009; 43: 291–306. DOI: 10.1016/j.jrp.2008.09.001

27. Alazzam A. A., Alhamad N. F., Alhassan A. A. H., 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 2022 Jan 05]; 48 (11): 1–11. Available from: <http://jonuns.com/index.php/journal/article/view/847>

28. Rekkor S., Ümarik M., Loogma K. Adoption of national curricula by vocational teachers in Estonia. *Journal of Vocational Education Training*. 2013; 65 (4): 489–506. DOI: 10.1080/13636820.2013.841277
29. Magee M., Kuijpers M., Runhaar P. How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022; 50 (2): 273–289. DOI: 10.1080/03069885.2021.1948970
30. Rababah M. Giving Directives. *The Arab Journal For Arts* [Internet]. 2021 [cited 2022 Jan 05]; 18 (1): 319–340. Available from: <https://aauja.yu.edu.jo/images/docs/v18n1/v18n1r12.pdf>
31. Savickas M. L., Briddick W. C., Watkins Jr. C. E. The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*. 2002; 10 (1): 24–49. DOI: 10.1177/1069072702010001002
32. UNDP. Human development report. The rise of the south: Human progress in a diverse world [Internet]. New York; 2013 [cited 2022 Jan 05]. Available from: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2013>
33. Salah B. M., Alhamad N. F., Melhem M. A., Sakarneh M. A., Hayajneh W. S., Rababah M. A. Kindergarten children's possession of life skills from teachers' viewpoints. *Review of International Geographical Education Online* [Internet]. 2021 [cited 2022 Jan 05]; 11 (8): 143–156. Available from: <https://rigeo.org/submit-amenuscript/index.php/submission/article/download/2063/1606>
34. 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>
35. Ilina I. Yu., Belotelova N. P., Danilina E. I., Novikova D. M., Pochinok N. B. "Professorate unemployment" in the modern Russia. *Asian Social Science*. 2014; 10 (24): 217. DOI: 10.5539/ass.v10n24p217
36. Humaidat M. A., Momani R. M., Rababah M. A. Science and mathematics developed curricula from experts' perspectives. *Journal of Positive School Psychology* [Internet]. 2022 [cited 2022 Jan 05]; 6 (2): 1220–1232. Available from: <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/1641>
37. Al-Mashiakhi G. Future anxiety and its relation with self-efficacy and ambition level among a sample from Al-Taif University students [doctoral dissertation on the Internet]. Um Al-Qura University; 2009 [cited 2022 Jan 05]. Available from: <http://www.uqu.edu.sa/page/ar>
38. Rababah M. A., Malkawi N. A. A. The linguistic etiquette of greeting and leave-taking in Jordanian Arabic. *European Scientific Journal* [Internet]. 2012 [cited 2022 Jan 05]; 8 (18): 1–28. Available from: <https://www.researchgate.net/profile/MahmoudRababah/publication/333204280>

Information about the authors:

Hana Ameen Danaa – PhD (Vocational Education Sciences), Department of Social and Applied Science, Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0001-9920-7797; Amman, Jordan. E-mail: Danaa_hana@bau.edu.jo

Maaly Mefleh Al-mzary – M. Sci. (Vocational Education Sciences), Department of Applied Science, Irbid University College, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0003-3405-8756; Irbid, Jordan. E-mail: maaly-al-mzary@bau.edu.jo

Wafa Nayef Halasa – B. Sci. (Home Economics), Department of Applied Science, Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0003-2505-8463; Amman, Jordan. E-mail: w. halasa@bau.edu.jo

Lubna Mahmoud Obeidat – PhD (Sports and Physical Education Sciences), Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0003-1106-3763; Al-Salt, Jordan. E-mail: Lubna.222@bau.edu.jo

Mahmoud Ali Rababah – PhD (Applied Linguistics), Al-Balqa Applied University; ORCID 0000-0002-0930-4030; Al-Salt, Jordan. E-mail: mrababah@bau.edu.jo

Muhammad Khaled Al-Alawneh – Professor (Vocational Education Sciences), Yarmouk University, Irbid, Jordan. E-mail: alaonh.m@yu.edu.jo

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

Received 08.02.2022; revised 25.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Данаа Хана Амин – PhD (профессиональное образование), факультет социальных и прикладных наук, Университетский колледж Принцессы Алии, Прикладной университет Аль-Балка; ORCID 0000-0001-9920-7797; Амман, Иордания. E-mail: Danaa_hana@bau.edu.jo

Аль-мзари Маали Мефлех – магистр наук (профессиональное образование), кафедра прикладных наук, Университетский колледж Ирбид, Прикладной университет Аль-Балка; ORCID 0000-0003-3405-8756; Ирбид, Иордания. E-mail: maaly-al-mzary@bau.edu.jo

Халаса Вафа Найеф – бакалавр (трудовое обучение), факультет прикладных наук, Университетский колледж Принцессы Алии, Прикладной университет Аль-Балка; ORCID 0000-0003-2505-8463; Амман, Иордания. E-mail: w. halasa@bau.edu.jo

Обейдат Лубна Махмуд – PhD (физическая культура), доцент, Прикладной университет Аль-Балка; ORCID 0000-0003-1106-3763; Аль-Сальт, Иордания. E-mail: Lubna.222@bau.edu.jo

Рабабах Махмуд Али – PhD (прикладная лингвистика), Прикладной университет Аль-Балка; ORCID 0000-0002-0930-4030; Аль-Сальт, Иордания. E-mail: mrababah@bau.edu.jo

Аль-Алавне Мухаммед Халед – профессор (профессиональное образование), Университет Ярмук, Ирбид, Иордания. E-mail: alaonh.m@yu.edu.jo

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

Статья поступила в редакцию 08.02.2022; поступила после рецензирования 25.04.2022; принята к публикации 04.05.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-177-200

ДОВЕРИЕ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

А. Г. Тюриков¹, Д. А. Кунижева², Е. В. Фролова³, О. В. Рогач⁴

*Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия.
E-mail: ¹AGTyurikov@fa.ru; ²DAKunizheva@fa.ru; ³efrolova06@mail.ru; ⁴rogach16@mail.ru*

Аннотация. Введение. Повсеместный переход высших учебных заведений на дистанционное обучение в период пандемии способствовал снижению оценок качества образования. Данные тенденции на фоне прогнозов увеличения доли «дистанта» в образовательном процессе могут инициировать рост социальной напряженности, а также снижение уровня доверия к деятельности органов власти, которые не в полной мере обеспечивают поддержание качества образования в новых условиях.

Цель статьи заключалась в оценке качества образования в условиях дистанционного обучения, анализе последствий трансформации практик взаимодействия педагога и студента.

Методология и методы. Проведено всероссийское комплексное социологическое исследование с применением следующих методов: анкетирование и фокус-группы. Первая волна исследования представляла собой опрос студентов высших учебных заведений экономической направленности из 14 регионов Российской Федерации (выборочная совокупность составила 6 500 обучающихся). В период второй волны были реализованы: 1) опрос студентов вузов экономической направленности из 17 регионов Российской Федерации (выборочная совокупность = 7 600); 2) опрос преподавателей Финансового университета (выборочная совокупность = 520); 3) фокус-группы со студентами.

Результаты и научная новизна. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: дистанционный формат проведения занятий в период карантинных ограничений не вызвал резкого падения оценок качества образования. Но при этом студенты демонстрируют приверженность к традиционной форме обучения. Выявлены факторы, формирующие удовлетворенность студентов дистанционным обучением (курс обучения, бюджетная/контрактная форма, направление подготовки). Основная проблема связана с недостатком очного общения, что интерпретируется авторами не столько как объективное ограничение дистанционного формата работы, сколько как субъективная неготовность,

низкая адаптация педагогических и коммуникативных практик к удаленному онлайн взаимодействию. Исследование показало усиление роли неформальных сетевых взаимодействий, обеспечивающих заполнение информационного вакуума в условиях неопределенности, формирование доверия

Практическая значимость. Полученные результаты и сделанные на их основе выводы могут быть использованы для дальнейших теоретических и практических разработок в данной сфере, а также могут стать основой для подготовки методических рекомендаций по снижению негативных последствий внедрения дистанционного обучения и повышению качества образования в новых условиях.

Ключевые слова: доверие, качество образования, высшая школа, дистанционное обучение, цифровизация.

Благодарности. Исследование выполнено по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве РФ.

Для цитирования: Тюриков А. Г., Кунижева Д. А., Фролова Е. В., Рогач О. В. Доверие к дистанционному обучению в условиях пандемии: оценки качества образования студентов и преподавателей российских вузов // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 177–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-177-200

TRUST IN DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION OF STUDENTS AND TEACHERS OF RUSSIAN UNIVERSITIES

A. G. Tyurikov¹, D. A. Kunizheva², E. V. Frolova³, O. V. Rogach⁴

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.

*E-mail:*¹AGTyurikov@fa.ru; ²DAKunizheva@fa.ru;

³efrolova06@mail.ru; ⁴rogach16@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The widespread transition of higher education institutions to distance learning during the COVID-19 pandemic contributed to a decrease in education quality ratings. These trends, against the background of forecasts of an increase in the share of “distance learning” in the educational process, may initiate an increase in social tension, as well as a decrease in the level of trust in the activities of authorities that do not fully ensure the maintenance of the quality of education in the new conditions.

Aim. The aim of the article was to assess the quality of education in the context of distance learning, to analyse the consequences of the transformation of the practices of interaction between a teacher and a student.

Methodology and research methods. An all-Russian comprehensive sociological study was conducted using the following methods: questionnaires and focus groups. The first wave of the study was a survey of students of higher educational institutions of economic orientation from 14 regions of the Russian Federation (the sample population was 6,500 students). During the second wave, the following projects were implemented: 1) a survey of students of

economic universities from 17 regions of the Russian Federation (sample population = 7600); 2) a survey of teachers of the Financial University (sample population = 520); 3) focus groups with students.

Results and scientific novelty. The results obtained allow the authors to draw the following conclusions: the remote format of classes during the quarantine restrictions did not cause a sharp drop in the quality of education. Meanwhile, students' preferences demonstrate a commitment to the traditional form of education. The factors that shape the readiness of students for distance education (course of study, budget/contract form, direction of training) are identified. The main problem is related to the lack of face-to-face communication, which is interpreted by the authors not so much as an objective limitation of the remote format of work, but as a subjective unavailability, low adaptation of pedagogical and communicative practices to remote online interaction. The study showed the strengthening of the role of informal network interactions that ensure the filling of the information vacuum in conditions of uncertainty, the formation of trust

Practical significance. The research results and conclusions can be used for further theoretical and practical developments in this area, and can also become the basis for the preparation of methodological recommendations to reduce the negative consequences of the introduction of distance learning and improve the quality of education in the new environment.

Keywords: quality of education, higher education, distance learning, digitalisation.

Acknowledgements. The current research was carried out based on the results of studies carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University under the Government of the Russian Federation.

For citation: Tyurikov A. G., Kunizheva D. A., Frolova E. V., Rogach O. V. Trust in distance learning during the COVID-19 pandemic: Evaluation of the quality of education of students and teachers of Russian universities. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (6): 177–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-6-177-200

Введение

Проблема обеспечения качества образования в высшей школе находится в фокусе внимания современных международных исследований. Перевод занятий в дистанционную форму в период карантинных мер актуализировал данный вопрос, поставил университеты всего мира в ситуацию поиска стратегий оптимизации онлайн обучения. В исследованиях F. J. Garcia-Penalvo, A. Corell, V. Abella-Garcia и M. Grande были сделаны выводы о наличии значительных ошибок в организации дистанционного образования, которые привели к негативному восприятию онлайн обучения, снижению уровня доверия [1]. Опираясь на прогнозы С. В. Расторгуева и Ю. С. Тянь, связанные с перспективами полного или частичного перехода на онлайн обучение в мире [2], авторы считают необходимым проведение дополнительных исследований факторов и условий обеспечения качества образования в дистанционной форме.

Однако следует задаться вопросом о сути классического дистанционного образования и удаленного формата обучения в период пандемии. Следует отметить наличие принципиальной разницы между этими двумя формами. Так, классическое дистанционное образование предполагает самостоятельное изучение материала студентами, прослушивание видеозаписей лекций, тогда как в период пандемии ведущие вузы попытались сохранить неизменным количество аудиторных часов, традиционный формат лекционных и практических занятий, только переместив их из аудитории на цифровые сервисы. Такой формат сохраняет высокие требования к работе преподавателя, используемым методам и технологиям обучения. Студенты имеют возможность коммуницировать как в учебной группе, так и с преподавателем, получая полноценный доступ к лекционным и семинарским занятиям. Тем не менее в современных исследованиях широко используются понятия: «дистанционное обучение», «онлайн обучение», «удаленный формат» как синонимические категории, отражающие противоположное значение очного, традиционного обучения в аудитории. Использование данных понятий как синонимов, на наш взгляд, обусловлено недостаточно широким распространением классических форм дистанционного образования. Таким образом, в условиях карантинных ограничений новый формат обучения получил интегрированное название – дистант.

Внедренные «новшества» повлекли за собой рост негативных оценок качества образования как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Данные деструктивные тенденции могут инициировать рост социальной напряженности, снижение уровня доверия к образованию. Значимость исследования определяется как отсутствием достаточной эмпирической базы в региональном разрезе по вопросам внедрения дистанционного обучения, так и слабой проработанностью проблем сохранения качества образования в новых условиях последствий масштабного перехода на удаленный формат.

Цель исследования – провести анализ оценок качества образования в условиях новых вызовов, связанных с внедрением дистанционного обучения. В качестве субъектов оценивания выступают студенты и преподаватели вузов РФ.

Исследовательские вопросы. Первый вопрос: «Позволяет ли дистанционный формат проведения занятий сохранить качество образования, предоставляемого в традиционной форме?» Второй вопрос: «Созданы ли технические условия для обеспечения и поддержания на продолжительный период удаленный образовательный процесс?» И, наконец, третий вопрос: «Занимают ли ограничения очного взаимодействия преподавателей и студентов центральное место среди последствий дистанционного обучения?»

Гипотеза: качество образования в дистанционном формате оценивается ниже в виду дисфункций коммуникации участников образовательного процесса. Дополнительной гипотезой исследования выступает предположение о зависимости оценки готовности студентов перейти на дистанционное обучение от их квалификационно-образовательных территориальных характеристик (регион, курс и форма обучения).

Ограничения исследования. Ограничением исследования выступает специфика выбранного метода исследования (онлайн опрос), что в виду сниженного контроля могло привести к смещению выборки. Второе ограничение связано с выборкой респондентов для опроса профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. В частности, сбор материалов исследования только на базе одного высшего учебного заведения может содержать условно субъективные оценки/мнения преподавателей, что обусловлено спецификой работы в данном конкретном учебном заведении.

Обзор литературы

В научной литературе широко представлен анализ различных точек зрения на новые вызовы и последствия внедрения дистанционного обучения. V. F. Romero-Escalante обращает особое внимание на сопротивление педагогов и студентов внедрению технологических и образовательных инноваций [3]. Рефлексия педагогического опыта последнего года, отраженная в исследовании D. B. Groton и C. E. Spadola, позволяет говорить об увеличении нагрузки на всех участников образовательного процесса, а также об актуализации проблемы цифрового неравенства, доступности IT-поддержки [4].

В фокусе внимания исследователей помещаются проблемы качества образования, под которым понимается совокупность элементов и специфических черт организации учебного процесса, обеспечивающих эффективное формирование знаний, умений и навыков студентов в соответствии с требованиями рынка труда. В частности, I. A. Aleshkovski, A. T. Gasparishvili, O. V. Krukhmaleva и A. A. Onosov разделили трудности обеспечения качества образования в условиях дистанционного обучения на две группы: технические и психологические. К числу последних можно отнести снижение мотивации, сложности самоорганизации и поддержания дисциплины в режиме онлайн. Экстренный переход на дистанционное обучение инициировал снижение контроля учебной деятельности студента [5].

Кроме того, в исследованиях N. Gupta, J. Irwin и R. Junco подчеркивается наличие отрицательного результата обучения при использовании цифровых технологий: «эффект отвлечения» от образовательных целей, рассеивание внимания и информационная перегрузка студентов [6, 7]. В работах

российских ученых данные выводы также нашли подтверждение. Однако Л. И. Савинов и Е. Н. Рябова акцентируют внимание на увеличение времени взаимодействия молодежи с мультимедийными устройствами в ходе дистанционного обучения в связи с COVID-19. Следствием такого положения становится рост опасности «для детей в информационном пространстве». [8, с. 137]. В проведенном ранее исследовании Е. V. Frolova, Т. М. Ryabova и О. V. Rogach делают вывод о наличии дополнительных угроз цифровизации, а именно увеличении объема некачественного информационного контента [9].

По мнению Y. Ibrahim и I. Hidayat-ur-Rehman, пандемия должна была стать стимулом к технологическому обновлению системы высшего образования [10], однако ряд исследований, проведенных под руководством Н. П. Нарбут, демонстрирует некоторую слабость методической и информационной работы вузов [11]. В частности, Д. Е. Добринская и Т. С. Мартыненко говорят о существовании разрыва между достаточной материально-технической базой и наличием цифровых навыков для ее реализации среди участников образовательного процесса [12].

Данное обстоятельство, по мнению R. Roig-Vila, M. Urrea-Solano и G. Merma-Molina, формирует настоятельную необходимость подготовки и организации «технологического ответа», который должны дать университеты, находясь перед современными вызовами пандемии COVID-19 [13]. Рассмотрим факторы обеспечения качества образования в условиях дистанционного обучения. К примеру, D. Parmigiani, V. Benigno, M. Giusto, C. Silvaggio и S. Sperandio, проведя качественное исследование, выделили следующие из них: использование современных технологий, проведение персонализированных занятий с помощью асинхронных и синхронных интерактивных способов, организационное сотрудничество между педагогами [14]. Основываясь на материалах опроса студентов Колледжа делового администрирования в Саудовской Аравии, S. O. A. Bahaj указывает на необходимость более полного использования медиаплатформ и мультимедийных продуктов в учебном процессе [15]. Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова и О. В. Яковлева полагают, что тьюторское сопровождение в электронной среде и создание сетевых образовательных сообществ может повысить качество образования в условиях дистанционного обучения [16]. Данные выводы дополняют заключения, сделанные S. Cowley, W. Humphrey и C. Munoz, которые указывают на необходимость развития цифровых навыков преподавателя в условиях активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс [17].

В ряде исследований, проведенных под руководством М. В. Виниченко, иллюстрируется поиск направлений и методов геймификации образовательного процесса с использованием современных международных методик,

позволяющих активизировать познавательную деятельность обучающихся, в том числе с использованием дистанционных форм обучения, интерактивных методов проведения занятий [18, 19].

Анализ передовой образовательной практики Китая, проведенный исследовательской группой (Z. H. Jiang, H. B. Wu, H. Q. Cheng, W. M. Wang, A. N. Xie, S. R. Fitzgerald), позволил сформулировать стратегии оптимизации онлайн обучения в условиях Covid-19: техническая педагогика, консультирование, разработка этических принципов/стандартов удаленного образования, поддержание высокого уровня мотивации учащихся, выстраивание открытой системы оценивания и контроля знаний, гибкий подход [20].

Ответ на вызовы, стоящие сегодня перед высшим образованием, требует формирования институциональных условий, обеспечивающих внедрение цифровых технологий в образовательное пространство: ресурсную поддержку, легитимацию и распространение ценностей цифрового общества, цифрового доверия [21]. Успешность внедрения цифровых технологий, по мнению И. М. Меликова и О. Б. Скородумовой, детерминирована культурными особенностями и менталитетом учащихся, спецификой их отражения в информационном и образовательном контенте [22].

М. V. Vinichenko, М. V. Vinogradova, G. Yu. Nikiporets-Takigawa и М. V. Rybakova полагают, что массовый переход образовательных организаций на дистанционное обучение остро поставил вопрос поддержания качества образования [23]. В частности, по мнению J. Komljenovic, эпидемиологический кризис привел к формированию идей «экстренной педагогики», усилению общей цифровизации образовательного сектора [24]. В другом исследовании, проведенном S. Sharma и A. Bumb, делается вывод о недостаточности методологической, технологической базы высшей школы, что требует диагностики и приоритезации проблем обеспечения качественного образования в условиях дистанционного обучения [25]. Отметим, что цифровизация ставит перед образованием новые задачи, такие как формирование новых сетевых инструментов взаимодействия, развитие медиакомпетентности молодежи, выступающей фактором противодействия манипуляционным воздействиям, повышения уровня институционального доверия.

Методология, методы и материалы

1. В статье представлены результаты мониторинговых социологических исследований с применением следующих методов: анкетирование и фокус-группы. Авторами поставлены следующие исследовательские задачи:

2. Оценка удовлетворенности студентов качеством образования в традиционной и дистанционной форме, готовности к переходу на удаленное обучение в региональном разрезе.

3. Анализ оценок студентов технического обеспечения дистанционного образования.

Анализ социальной стороны удаленного взаимодействия студентов и преподавателей, в том числе анализ факторов, положительно влияющих на социальное взаимодействие, ограничений, сформированных дистанционным обучением.

Первая волна исследования была проведена в апреле 2020 года. В опросе приняли участие студенты высших учебных заведений экономической направленности из 14 регионов Российской Федерации¹. Выборочная совокупность составила 6 500 обучающихся, среди которых 36 % мужчин и 64 % женщин. Участниками опроса стали как бакалавры (5 662 чел.), так и магистранты (838 чел.). В разрезе по курсам бакалавриата: 1 курс – 34 %, 2 курс – 27 %, 3 курс – 23 %, 4 курс – 16 %. В разрезе по курсам магистратуры: 1 курс – 60 %, 2 курс – 40 %.

Вторая волна исследования была проведена в ноябре–декабре 2020 года. За период полевого этапа реализованы:

1) опрос студентов вузов экономической направленности из 16 регионов Российской Федерации² (период проведения: ноябрь–декабрь 2020 г.). Выборочная совокупность составила 7 600 обучающихся, среди которых 40 % мужчин и 60 % женщин. Участниками опроса стали студенты бакалавриата (6 385 чел.) и магистранты (1 215 чел.). В разрезе по курсам бакалавриата: 1 курс – 40 %, 2 курс – 25 %, 3 курс – 20 %, 4 курс – 15 %. В разрезе по курсам магистратуры: 1 курс – 60 %, 2 курс – 40 %.

2) опрос преподавателей Финансового университета (период проведения: ноябрь 2020 г.). Выборочная совокупность составила 520 преподавателей, среди которых 43 % мужчин и 57 % женщин.

3) фокус-группы со студентами (период проведения: ноябрь 2020 г.). Организованы 3 фокус-групповые дискуссии в г. Москве, участниками которых стали 30 обучающихся на разных курсах бакалавриата.

Результаты исследования

Обеспечение непрерывного обучения в условиях карантинных ограничений являлось одной из приоритетных задач российских вузов, что потребовало реализации экстренных мер по организации дистанционного формата проведения занятий. Результаты нашего исследования показали наличие

¹ Москва, Республика Северная Осетия-Алания, Республика Башкортостан, Калужская область, Курская область, Краснодарский край, Липецкая область, Омская область, Орловская область, Пензенская область, Санкт-Петербург, Тульская область, Челябинская область, Ярославская область.

² К списку регионов, участвовавших в первой волне исследования, добавились Владимирская область и Смоленская область.

ряда сложностей в данном контексте: студенты в большинстве своем оценили качество дистанционного обучения ниже, чем у традиционных практик проведения занятий в аудитории. Так, в ходе первого замера в апреле 2020 года индекс качества дистанционного образования составил 7,2 балла из 10, что оказалось ниже оценок традиционного образования (8,2 балла). Во вторую волну пандемии (результаты опроса, проведенного в ноябре–декабре 2020 года) разрыв оценок качества образования между данными формами сократился. Можно предположить, что данного периода было достаточно для устранения недостатков экстренного перехода на дистанционное обучение, реализации плановых мер по поддержанию данной формы образования.

Достаточно закономерным является более высокий уровень удовлетворенности дистанционным форматом обучения студентов таких направлений подготовки, как программирование, информационные технологии и анализ больших данных (средняя оценка – 7,9). Можно предположить, что более высокий уровень цифровых навыков и практики цифрового взаимодействия у студентов данных направлений подготовки обусловили более позитивные оценки дистанционного формата обучения.

Дифференциация оценок качества образования в традиционном и дистанционном формате характерна для всех регионов РФ, принявшим участие в опросе, проведенном в ноябре–декабре 2020 года. Однако перевес более высоких баллов не всегда оказывался на стороне традиционных форм обучения. Например, студенты Тульского, Челябинского и Пензенских вузов оценили удовлетворенность дистантом выше, чем классическим обучением «за партой» (Рис. 1). С другой стороны, наибольшая разница в оценках качества образования с перевесом в пользу традиционного обучения наблюдается в учебных заведениях, расположенных в Ярославской области, Северной Осетии-Алании и Владимирской области.

Функциональность и удобство IT-системы при переходе на дистанционное обучение в университетах очень высоко оценено студентами с самого начала обучения в новом формате (результаты опроса, проведенного в апреле 2020 года). Средняя оценка удобства системы дистанционного образования, созданная с начала пандемии, составила 8,15 балла из 10 возможных. При этом московские студенты дали более высокие оценки по данному критерию (8,34 балла, что в целом выше, чем в регионах).

Стоит отметить, что переход высших учебных заведений на дистанционную форму обучения не отличался простотой и отсутствием проблем как с точки зрения методологического, так и технологического обеспечения. Так, на вопрос: «С какими сложностями Вы столкнулись в доступе к системе дистанционного образования?» лишь 35 % обучающихся ответили отрицательно. Перечень проблем, получивших в этот период наибольшее распространение в студенческой среде, составляют следующие позиции:



Рис. 1. Сравнение оценок удовлетворенности качеством обучения, в зависимости от формата занятий, по 10-балльной шкале

Fig. 1. Comparison of satisfaction ratings with the quality of training, depending on the format of classes, on a 10-point scale

- низкая скорость интернета, с ней столкнулось около 30 % студентов;
- у каждого седьмого отсутствует аудио/видео оборудование и другие компьютерные аксессуары;
- 10 % студентов фиксировали сложность выхода в систему вебинаров или чата;
- более трети опрошенных студентов указали на проблемы с аудио/видео оборудованием у преподавателя (35 %);
- проблемы с транслированием демонстрационных материалов, презентаций и т. д. (34 %);
- на сбои в работе программного обеспечения (MS Teams / Zoom) указали 28 % опрошенных.

Студенты также отметили сложности, связанные с непониманием системы проведения зачетов/экзаменов и механизма оценивания работ в семестре с учетом новых технологий и видов работ. Данные позиции отметили 40 % и 30 % студентов соответственно.

Условия, в которых оказались как студенты, так и преподаватели, послужили причиной возникновения, с одной стороны, ограничений, а с другой – новых возможностей в образовательной среде (результаты опроса, проведенного в ноябре–декабре 2020 года). В частности, главным преиму-

ществом дистанционной формы образования является возможность продолжать обучение/преподавание, не выходя из дома (72,6 % – студенты, 50,5 % – преподаватели). Также респондентами было отмечено увеличение количества времени на подготовку к учебным занятиям (49,5 % – студенты, 28,2 % – преподаватели); проведение досуга с семьей/друзьями (46 % – студенты, 12,7 % – преподаватели). Дистанционное обучение позволило как преподавателям, так и студентам «инвестировать» появившиеся временные ресурсы в свое профессиональное развитие: повышение цифровой грамотности (36,3 % – преподаватели, 20,7 % – студенты); научно-исследовательская деятельность (25,6 % – преподаватели, 17,2 % – студенты).

Необходимо обратить внимание на то, что возможность уделять больше времени на научно-исследовательскую деятельность не относилась к числу приоритетов студенческой молодежи. При этом появление возможности проводить больше времени с друзьями и семьей выделяется как один из популярных ответов среди студентов. О том, что у дистанционного образования нет преимуществ заявил каждый четвертый преподаватель (24,7 %), в то время как среди студентов подобное высказывание встречается реже (9,6 %).

В процессе оценки дистанционного образования были выявлены аспекты, которых, по мнению студентов, больше всего не хватает в новом формате образовательного процесса. Так, почти 40 % студентов и столько же преподавателей видят в дистанционном обучении ограничение для передачи практических знаний и навыков. А каждый третий (33,8 % – студенты, 34,7 % – преподаватели) замечает низкую активность студентов во время занятий. Данные негативные моменты снижают доверие к дистанционному образованию.

Проблемы в коммуникации студента и преподавателя рассматриваются участниками образовательного процесса как ключевое ограничение дистанционной формы обучения (Рис. 2).

Сравнение результатов опроса по периодам помогло выявить следующую тенденцию: если на начало пандемии (первая волна опроса) почти 60 % студентов отметили появление дополнительного времени на подготовку к учебным занятиям, то по результатам второй волны опроса, число, отметивших данное преимущество, стало меньше на 10%. В то же время увеличилось количество тех, кому представилась возможность проводить больше времени с семьей и друзьями с 30,3 % до 46 %. Данный тренд иллюстрирует проблему самоорганизации студентов в условиях дистанционной формы обучения, перенос приоритетов с саморазвития / учебной деятельности на досуг.

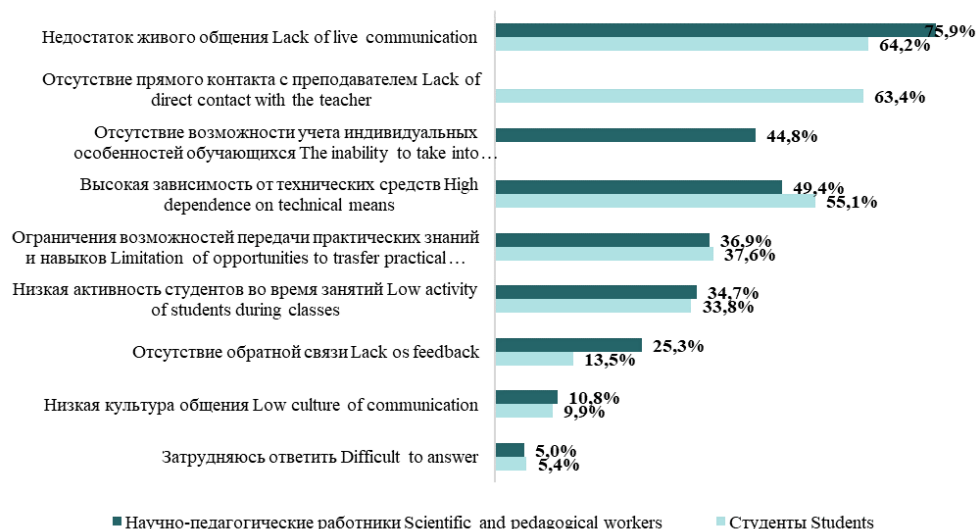


Рис. 2. Ограничения дистанционного обучения в оценках студентов и преподавателей

Fig. 2. Limitations of distance learning in student and teacher grades

В качественном исследовании, проведенном методом 3 фокус-групп, приняли участие студенты Финансового университета с различных факультетов и направлений подготовки. Респонденты сошлись во мнении, что дистанционный формат обучения внес определенные негативные изменения в характер коммуникации между студентами, преподавателями и сотрудниками деканата. Лишь в отдельных аспектах некоторые из участников фокус-группы не заметили разницы с очным форматом.

Говоря об одnogруппниках, все респонденты заявили о достаточно позитивном характере коммуникации со своими коллегами в период дистанционного обучения:

– Студентка 1 курса, Факультет налогов, аудита и бизнес-анализа: «С одnogруппниками никаких проблем вообще. Как не было, так и нет. Ну, то есть, как поддерживали связь, так и продолжаем»

– Студентка 2 курса, Факультет социальных наук и массовых коммуникаций: «...у нас появилось больше чатов, разных групп, где мы общались, делились информацией, помогали друг другу»

Полученные результаты свидетельствуют о повышении роли сетевых инструментов взаимодействий студентов, обеспечивающих заполнение информационного вакуума. Неформальные сетевые сообщества в условиях неопределенности являются механизмом обратной связи, повышения уровня доверия.

Несмотря на то, что коммуникация с преподавателями «в целом идет нормально», почти все респонденты обозначили ту или иную проблему, возникшую при проведении дистанционных занятий. Чаще всего затрагивалась проблема лекций – со слов студентов информацию стало сложнее воспринимать. Также не все оказались готовы к новому формату в техническом плане:

– Студентка 2 курса, Факультет экономики и бизнеса: «...в очном формате проще воспринимается информация. А в дистанционном формате она проходит как-то сумбурно»

– Студентка 4 курса, Факультет социальных наук и массовых коммуникаций: «...потому что иначе это (лекции) невозможно, честно говоря, слушать. Потому что, когда идёт монотонная речь, и мы не видим преподавателя»

В ходе исследования отмечалась роль обратной связи с преподавателем, уровень его «доступности» в оценках удовлетворенности качеством образования. Создание цифровых чатов с участием преподавателя снижало уровень неопределенности, обеспечивало выстраивание устойчивых коммуникаций и рост доверия.



Рис. 3. Сравнительный анализ готовности студентов перейти на дистанционное обучение в зависимости от региона обучения

Fig. 3. Comparative analysis of students' readiness to switch to distance learning, depending on the region of study

Результаты опроса второй волны, проведенной в ноябре–декабре 2020 года, показали, что более 40 % российских студентов готовы перейти на дистанционную форму образования на постоянной основе. При этом степень готовности обусловлена курсом обучения респондента. Так, студенты-старшекурсники (3 и 4 курс) чаще заявляют о своем желании постоянно обучаться дистанционно. Студенты-первокурсники, наоборот, в большей степени предпочитают очный (традиционный) формат обучения. В разрезе по регионам были определены те, в которых более половины опрошенных студентов проявляют заинтересованность в переходе на дистанционное обучение, среди них: Тульская область (55 %), Челябинская область (52,6 %), Пензенская область (50 %), Курская область (50 %). Студенты, в наименьшей степени проявившие готовность на такой переход, оказались обучающимися в Московском (30,3 %), Ярославском (29 %), Владикавказском (28 %) и Липецком (24,3 %) вузах.

В ходе исследования было выявлено, что готовность перейти на дистанционное образование на постоянной основе также связана с оплатой обучения. Студенты контрактной формы обучения чаще не готовы к переходу на дистанционный формат (54 %), тогда как студенты, обучающиеся на бюджете, более нейтральны в своих оценках.

Обсуждение результатов

Если рассматривать сложившуюся картину в целом, следует отметить, что дистанционная форма проведения занятий в российской высшей школе в период карантинных ограничений не спровоцировала резкого падения оценок качества образования.

В исследовании, проведенном группой ученых (M. M. Prata-Linhares, T. D. G. Cardoso, D. S. Lopes и C. Zukowsky-Tavares), определяется зависимость между готовностью студентов обучаться в дистанционной форме и высоким уровнем развития цифровых компетенций [26]. Исследование, проведенное авторским коллективом Финансового университета, показало неоднозначную картину по данному вопросу. Несмотря на то, что московские студенты в целом оценили функциональность и удобство IT-системы выше, чем в регионах, они, тем не менее, в большей степени доверяют традиционному обучению. Более половины столичных студентов не высказали заинтересованность в переходе на дистанционную форму, что выше средних значений на 13 процентных пунктов.

Таким образом, доступность цифровой инфраструктуры не гарантирует доверие к дистанционному обучению. Более значимым остается само качество образования, которое оценивается студентами выше, если гово-

ритель о традиционном формате занятий. Проведенное исследование иллюстрирует значимость влияния иных детерминант выбора формы обучения. Можно предположить, что современная молодежь рассматривает высшее образование не только как необходимый атрибут начала карьеры, но и как фундамент получения профессиональных знаний и умений. Даже такое очевидное преимущество дистанционной формы обучения, как экономия времени на поездку к месту учебы / возможность обучаться, не выходя из дома, не является компенсатором дисфункций и недостатков удаленного образования. Полученные результаты позволяют расширить теоретическое поле международных исследований комплексной интерпретацией интересов и образовательных потребностей студенческой молодежи.

Дополнительными факторами, формирующими доверие к дистанционному формату, являются следующие: курс обучения, направления подготовки, бюджетная/контрактная форма обучения. Вполне закономерно, что студенты младших курсов в большей степени ориентированы на традиционные практики образования. Это связано не столько с оценкой качества, на наш взгляд, сколько с ожиданиями и потребностью приобщения к студенческой жизни и ее атрибутике. Студенты контрактной формы обучения демонстрируют более выраженную позицию по вопросам перехода на дистанционный формат обучения: их готовность ниже средних значений на 15 процентных пунктов. Данная позиция может быть связана с определенными стереотипными представлениями, снижающими уровень доверия к дистанционному обучению, в частности, о его «дешевизне», меньшем вкладе преподавателя в образовательный процесс, невозможности индивидуального подхода.

Как студенты, так и научно-педагогические работники ключевой проблемой перехода на дистанционное обучение видят отсутствие очного общения. Полученные данные коррелируют с результатами исследования Н. Б. Стрекаловой, где подчеркивается, что снижение количества личных контактов между педагогом и учащимся приводит к дисфункциям в процессе формирования когнитивных компетенций молодежи [27].

При оценке качества обучения в дистанционной форме интересна позиция научно-педагогических кадров. В частности, преподавателей беспокоит отсутствие возможности учета индивидуальных особенностей учащихся, недостаток очного общения, зависимость от технических средств. Данные проблемы в период пандемии оказались характерны не только для российского высшего образования, но и для всего международного сообщества, что иллюстрируется в исследованиях E. Perez-Lopez, A. V. Atochero, S. C. Rivero и L. G. Aretio [28, 29].

Но что же в действительности поменял переход в режим дистанционного обучения? Усилились требования к технической оснащенности, по-

менялось пространственное размещение участников образовательного процесса. Однако, при этом ведущие вузы сохранили неизменным количество аудиторных часов, традиционный формат лекционных и практических занятий, что не позволяет сравнивать удаленное обучения в период карантина с классическим дистанционным образованием. Вместе с тем, данные «новшества» повлекли за собой рост негативных оценок качества образования, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. В исследованиях M. W. Marek, C. S. Chew, W-C. V. Wu отмечается более высокий уровень нагрузки и стресса у студентов [30], что, по мнению K. B. Bataineh, M. S. Atoum, L. A. Alsmadi и M. Shikhali, сопровождается снижением интереса к учебе [31]. Полученные результаты ставят вопрос о готовности высшей школы к быстрым изменениям, ответу на вызовы, которые стоят сегодня перед системой образования. Особенно данный вопрос актуален в условиях, когда звучат призывы к смешанным, «гибридным» формам обучения, необходимости введения дистанционного образования для старших курсов. Интересный ответ на вопрос о сохранении качества образования в условиях дистанционного обучения представлен в работе J. R. Bryson и L. Andres [32]. На основе проведенных исследований ученые делают вывод, что обеспечение качества образования в условиях удаленного обучения центрируется в области продуктивного онлайн взаимодействия между студентом и преподавателем, которое принимает две формы: поверхностную (стандартный диалог) и глубокую (процесс совместного творчества на основе адаптации учебного опыта). Е. В. Фролова, О. В. Рогач и Т. М. Рябова полагают, что цифровизацию образования можно рассматривать как драйвер оптимизации практик онлайн взаимодействий всех участников образовательного пространства [33]. Как показала практика пандемии, в условиях кризиса особая роль отводится неформальным сетям, объединяющих студентов для удовлетворения их потребности в информации, поддержке и взаимопомощи. Осмысление опыта пандемии свидетельствует о возможности использования компенсационного потенциала сетевых инструментов для формирования доверия в образовательной среде. Например, посредством сетевых инструментов может осуществляться устранение информационного вакуума, и, как следствие, преобразование возможных негативных оценочных суждений по вопросам эпидемиологической безопасности в конструктивные формы взаимодействия.

Обеспечение качества образования в условиях дистанционного обучения требует соблюдения ряда принципов: учет ситуационных факторов, ресурсная поддержка, приоритет интересов личности (субъектно-ценстрированный подход), интеграция концепций цифровой и традиционной педагогики.

Полученные результаты имеют научное и практическое значение для повышения качества образования, повышения удовлетворенности студентов в условиях дистанционного обучения. Сделанные авторским коллективом выводы имеют значение не только для российской науки, но и для определения перспективных направлений исследований в международной практике: возможности и риски дифференциации контингента обучающихся по критериям уровня их мотивации и способности к адаптации в условиях доминирования дистанционных форм и технологий образования; компенсаторы проблем масштабирования цифровых технологий в образовательном пространстве высшей школы.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформировать целостную картину по вопросам дистанционного обучения. В частности, авторами осуществлялся поиск ответа на закономерный в условиях проводимых трансформаций вопрос: «Позволяет ли дистанционный формат проведения занятий сохранить качество образования, предоставляемого в традиционной форме?» В противовес международным тенденциям высшая школа в России показала достаточно оптимистичные оценки качества высшего образования при несущественном спаде в период адаптации. Наиболее высокие оценки удовлетворенности качеством обучения в дистанционной форме были получены в Санкт-Петербурге, Смоленской, Липецкой и Орловской областях. При этом Москва как регион, традиционно являющийся инкубатором образовательных инноваций, показала средние значения удовлетворенности качеством обучения в дистанционной форме, отдавая предпочтение классическому очному образованию.

Второй вопрос, поднимаемый в исследовании, был связан с оценкой технических условий дистанционного образования. Полученные результаты показали, что студенты вузов экономической направленности высоко оценили функциональность и удобство IT-системы при переходе на дистанционное обучение (8,15 из 10 баллов). В Москве данный показатель несколько выше. Проблемы были связаны в большей степени со скоростью интернета, отсутствие необходимого ауди- и/или видеооборудования.

Третий вопрос исследования был связан с необходимостью осмысления последствий дистанционного обучения для качества образования. В частности, авторами предпринимались попытки критического анализа практик онлайн взаимодействия преподавателя и студента в режиме дистанционного обучения. Авторы интерпретируют недостаток очного общения не столько как объективное ограничение, сколько как субъективную

неготовность участников образовательного процесса к модернизации коммуникативных практик, низкий уровень адаптивности высшей школы к вызовам внешней среды. Результаты исследования показали усиление роли сетевых взаимодействий в условиях дистанционного обучения. Данные цифровые инструменты способствовали выстраиванию устойчивой обратной связи, повышению оценок качества учебного процесса, росту доверия в образовательной среде.

Полученные результаты актуализируют вопрос о поиске новых инструментов и педагогических методик, которые позволили бы повысить качество образования, за счет обеспечения эффективности коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса. Этот вопрос особенно актуален в виду перспектив внедрения смешанных форм обучения. Элементы дистанционного обучения особенно востребованы среди студентов старших курсов, совмещающих учебу и работу. Результаты исследования показали, что 40 % российских студентов хотели бы перейти на дистанционное образование на постоянной основе. Учитывая указанные перспективы, дальнейшими направлениями исследования в данной предметной области могут стать следующие: стратегии оптимизации удаленного обучения, тьюторская поддержка студентов, модернизация контроля качества знаний, развитие образовательных платформ и цифровых навыков участников учебного процесса.

Список использованных источников

1. Garcia-Penalvo F. J., Corell A., Abella-Garcia V., Grande M. Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19 // *Education in the knowledge society*. 2020. № 21 (12). DOI: 10.14201/eks.23013
2. Расторгуев С. В., Тян Ю. С. Цифровизация экономики России: тенденции, кадры, платформы, вызовы государству // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2019. № 5. С. 136–161. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.08
3. Romero-Escalante V. F. Disruption of remote education in the university program for adults in times of covid-19 // *Apuntes Universitarios*. 2021. № 11 (1). P. 401–413. DOI: 10.17162/au.v11i1.593
4. Groton D. B., Spadola C. E. Variability, visuals, and interaction: online learning recommendations from social work students // *Social Work Education*. 2020. DOI: 10.1080/02615479.2020.1806997
5. Aleshkovski I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V., Onosov A. A. Students' Perceptions of Quality in Higher Education and Career Choices: A Case Study of the Russian Industrial Region // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. № 9 (4). P. 710–725. DOI: 10.13187/ejced.2020.4.710
6. Gupta N., Irwin J. In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task // *Computers in Human Behavior*. 2016. № 55. P. 1165–1178 DOI: 10.1016/j.chb.2014.10.022

7. Junco R. Student class standing, Facebook use, and academic performance // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015. № 36. P. 18–29. DOI: 10.1016/j.apdev.2014.11.001
8. Савинов А. И., Рябова Е. Н. Безопасность информационного пространства для детей: освоение новых компетенций // *Социальная политика и социология*. 2020. Т. 19. № 3 (136). С. 137–145. DOI: 10.17922/2071-3665-2020-19-3-137-145
9. Frolova E. V., Ryabova T. M., Rogach O. V. Digital Technologies in Education: Problems and Prospects for “Moscow Electronic School” Project Implementation // *European Journal of Contemporary Education*. 2019. № 8 (4). P. 779–789. DOI: 10.13187/ejced.2019.4.779
10. Ibrahim Y., Hidayat-ur-Rehman I. COVID-19 crisis and the continuous use of virtual classes // *International Journal of Advanced and Applied Sciences*. 2021. № 8 (4). P. 117–129. DOI: 10.21833/ijaas.2021.04.014
11. Нарбут Н. П., Алешковский И. А., Гаспаршвили А. Т., Крухмалева О. В. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2020. № 20 (3). С. 611–621. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-3-611-621
12. Добринская Д. Е., Мартыненко Т. С. Перспективы российского информационного общества: уровни цифрового разрыва // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2019. Т. 19. № 1. С. 108–120. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-1-108-120
13. Roig-Vila R., Urrea-Solano M., Merma-Molina G. Communication at university classrooms in the context of COVID-19 by means of videoconferencing with Google Meet // *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*. 2021. № 24 (1). P. 197–220. DOI: 10.5944/ried.24.1.27510
14. Parmigiani D., Benigno V., Giusto M., Silvaggio C., Sperandio S. E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic // *Technology Pedagogy and Education*. 2020. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856714
15. Bahaj S. O. A. The use of internet in management sciences: Evidence from higher educational institutions // *International Journal of Advanced and Applied Sciences*. 2021. № 8 (2). P. 60–63. DOI: 10.21833/ijaas.2021.02.008
16. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20, № 4 (85). С. 456–467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467
17. Cowley S., Humphrey W., Munoz C. Industry Certifications in Digital Marketing and Media Education: Examination of Perceptions and Use among Educators // *Journal of Marketing Education*. 2021. № 43 (2). P. 189–203. DOI: 10.1177/0273475320948570
18. Vinichenko M. V., Melnichuk A. V., Makushkin S. A. The development of soft skills among students during a business game // 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’20). Universitat Politecnica de Val`encia, Val`encia. 2020. P. 309–316. DOI: 10.4995/HEAd20.2020.11047
19. Demchenko T. S., Vinichenko M. V., Demchenko M. V., Ilina I. Y., Buley N. V., Duplij E. V. Students’ Satisfaction with Interactive Forms of Training with Elements of Gamification // *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. № 7 (4.38). P. 109–111. DOI: 10.14419/ijet.v7i4.38.24333

20. Jiang Z. H., Wu H. B., Cheng H. Q., Wang W. M., Xie A. N., Fitzgerald S. R. Twelve tips for teaching medical students online under COVID-19 // *Medical Education Online*. 2021. Vol. 26, № 1. (1854066). DOI: 10.1080/10872981.2020.1854066
21. Frolova E. V., Rogach O. V., Ryabova T. M. Digitalization of education in modern scientific discourse: new trends and risks analysis // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. Vol. 9, № 2. P. 313–336. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.313
22. Меликов И. М., Скородумова О. Б. Противоречивый характер внедрения информационных технологий в российском образовании // *Социальная политика и социология*. 2020. Т. 19, № 2 (135). С. 141–148. DOI: 10.17922/2071-3665-2020-19-2-141-148
23. Vinichenko M. V., Vinogradova M. V., Nikiporets-Takigawa G. Yu., Rybakova M. V. The impact of the pandemic on the quality of education and the image of a university // *XLinguae*. 2021. Vol. 14, № 1. P. 17–37. DOI: 10.18355/XL.2021.14.01.02
24. Komljenovic J. The future of value in digitalised higher education: why data privacy should not be our biggest concern // *Higher Education*. 2020. DOI: 10.1007/s10734-020-00639
25. Sharma S., Bumb A. The Challenges Faced in Technology-Driven Classes During COVID-19 // *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021. № 19 (1). P. 17–39. DOI: 10.4018/IJDET.20210101.0a2
26. Prata-Linhares M. M., Cardoso T. D. G., Lopes D. S., Zukowsky-Tavares C. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching // *Journal of Education for Teaching*. 2020. DOI: 10.1080/02607476.2020.1800406
27. Стрекалова Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование. Вестник Самарского университета // *История, педагогика, филология*. 2019. № 25 (2). С. 84–88. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88
28. Perez-Lopez E., Atochero A. V., Rivero S. C. Distance Education in COVID-19's period: An Analysis from the perspective of university students // *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*. 2021. № 24 (1). P. 331–350. DOI: 10.5944/ried.24.1.27855
29. Aretio L. G. COVID-19 and digital distance education: pre-confinement, confinement and post-confinement // *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*. 2021. № 24 (1). P. 9–32. DOI: 10.5944/ried.24.1.28080
30. Marek M. W., Chew C. S., Wu W.-C. V. Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic // *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021. № 19 (1). P. 40–60. DOI: 10.4018/IJDET.20210101.0a3
31. Bataineh K. B., Atoum M. S., Alsmadi L. A., Shikhali M. A Silver Lining of Coronavirus: Jordanian Universities Turn to Distance Education // *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2021. № 17 (2). P. 1–11. DOI: 10.4018/IJICTE.20210401.0a1
32. Bryson J. R., Andres L. Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences // *Journal of Geography in Higher Education*. 2020. DOI: 10.1080/03098265.2020.1807478
33. Фролова Е. В., Рогач О. В., Рябова Т. М. Преимущества и риски перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 6 (48). С. 78–88. DOI: 10.32744/pse.2020.6.7

References

1. Garcia-Penalvo F. J., Corell A., Abella-Garcia V., Grande M. Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*. 2020; 21 (12). DOI: 10.14201/eks.23013
2. Rastorguev S. V., Tyan Yu. S. Digitalization of the Russian economy: Trends, personnel, platforms, challenges to the state. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny = Opinion Monitoring: Economic and Social Change*. 2019; 5: 136–161. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.08 (In Russ.)
3. Romero-Escalante V. F. Disruption of remote education in the university program for adults in times of COVID-19. *Apuntes Universitarios*. 2021; 11 (1): 401–413. DOI: 10.17162/au.v11i1.593
4. Groton D. B., Spadola C. E. Variability, visuals, and interaction: Online learning recommendations from social work students. *Social Work Education*. 2020. DOI: 10.1080/02615479.2020.1806997
5. Aleshkovski I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V., Onosov A. A. Students' perceptions of quality in higher education and career choices: A case study of the Russian industrial region. *European Journal of Contemporary Education*. 2020; 9 (4): 710–725. DOI: 10.13187/ejced.2020.4.710
6. Gupta N., Irwin J. In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task. *Computers in Human Behavior*. 2016; 55: 1165–1178. DOI: 10.1016/j.chb.2014.10.022
7. Junco R. Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015; 36: 18–29. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.11.001
8. Savinov L. I., Ryabova E. N. Information space safety for children: Mastering new competencies. *Social'naya politika i sociologiya = Social Policy and Sociology*. 2020; Vol. 19 № 3 (136): 137–145. DOI: 10.17922/2071-3665-2020-19-3-137-145 (In Russ.)
9. Frolova E. V., Ryabova T. M., Rogach O. V. Digital technologies in education: Problems and prospects for "Moscow Electronic School" project implementation. *European Journal of Contemporary Education*. 2019; 8 (4): 779–789. DOI: 10.13187/ejced.2019.4.779
10. Ibrahim Y., Hidayat-ur-Rehman I. COVID-19 crisis and the continuous use of virtual classes. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*. 2021; 8 (4): 117–129. DOI: 10.21833/ijaas.2021.04.014
11. Narbut N. P., Aleshkovskij I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. Forced distance learning as a stimulus for technological changes in higher education in Russia. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. 2020; 20 (3): 611–621. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-3-611-621 (In Russ.)
12. Dobrinskaya D. E., Martynenko T. S. Prospects for the Russian information society: Levels of the digital divide. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. 2019; 19 (1): 108–120. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-1-108-120 (In Russ.)
13. Roig-Vila R., Urrea-Solano M., Merma-Molina G. Communication at university classrooms in the context of COVID-19 by means of videoconferencing with Google Meet. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*. 2021; 24 (1): 197–220. DOI: 10.5944/ried.24.1.27510

14. Parmigiani D., Benigno V., Giusto M., Silvaggio C., Sperandio S. E-inclusion: online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology Pedagogy and Education*. 2020. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856714
15. Bahaj S. O. A. The use of internet in management sciences: Evidence from higher educational institutions. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*. 2021; 8 (2): 60–63. DOI: 10.21833/ijaas.2021.02.008
16. Noskova T. N., Pavlova T. B., Yakovleva O. V. Analysis of domestic and foreign approaches to building advanced educational practices in an electronic network environment. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. 2016; 20 (4): 456–467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467 (In Russ.)
17. Cowley S., Humphrey W., Munoz C. Industry certifications in digital marketing and media education: Examination of perceptions and use among educators. *Journal of Marketing Education*. 2021; 43 (2): 189–203. DOI: 10.1177/0273475320948570
18. Vinichenko M. V., Melnichuk A. V., Makushkin S. A. The development of soft skills among students during a business game. In: *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)*. Valencia: Universitat Politecnica de Valencia; 2020. p. 309–316. DOI: 10.4995/HEAd20.2020.11047
19. Demchenko T. S., Vinichenko M. V., Demchenko M. V., Ilina I. Y., Buley N. V., Duplij E. V. Students' satisfaction with interactive forms of training with elements of gamification. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018; 7 (4.38): 109–111. DOI: 10.14419/ijet.v7i4.38.24333
20. Jiang Z. H., Wu H. B., Cheng H. Q., Wang W. M., Xie A. N., Fitzgerald S. R. Twelve tips for teaching medical students online under COVID-19. *Medical Education Online*. 2021; 26 (1): 1854066. DOI: 10.1080/10872981.2020.1854066
21. Frolova E. V., Rogach O. V., Ryabova T. M. Digitalization of education in modern scientific discourse: New trends and risks analysis. *European Journal of Contemporary Education*. 2020; 9. (2): 313–336. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.313
22. Melikov I. M., Skorodumova O. B. The contradictory nature of the implementation of information technologies in Russian education. *Social'naya politiki i sociologiya = Social Policy and Sociology*. 2020; Vol. 19 № 2 (135): 141–148. DOI: 10.17922/2071-3665-2020-19-2-141-148 (In Russ.)
23. Vinichenko M. V., Vinogradova M. V., Nikiporets-Takigawa G. Yu., Rybakova M. V. The impact of the pandemic on the quality of education and the image of a university. *XLinguae*. 2021; 14 (1): 17–37. DOI: 10.18355/XL.2021.14.01.02
24. Komljenovic J. The future of value in digitalised higher education: Why data privacy should not be our biggest concern. *Higher Education*. 2020. DOI: 10.1007/s10734-020-00639
25. Sharma S., Bumb A. The Challenges faced in technology-driven classes during COVID-19. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021; 19 (1): 17–39 DOI: 10.4018/IJDET.20210101.oa2
26. Prata-Linhares M. M., Cardoso T. D. G., Lopes D. S., Zukowsky-Tavares C. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: Reinventing without distorting teaching. *Journal of Education for Teaching*. 2020. DOI: 10.1080/02607476.2020.1800406
27. Strekalova N. B. Risks of introducing digital technologies into education. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya = Samara University Bulletin. History, Pedagogy, Philology*. 2019; 25 (2): 84–88. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88 (In Russ.)

28. Perez-Lopez E., Atochero A. V., Rivero S. C. Distance education in COVID-19's period: An Analysis from the perspective of university students. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*. 2021; 24 (1): 331–350. DOI: 10.5944/ried.24.1.27855
29. Aretio L. G. COVID-19 and digital distance education: Pre-confinement, confinement and post-confinement. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*. 2021; 24 (1): 9–32. DOI: 10.5944/ried.24.1.28080
30. Marek M. W., Chew C. S., Wu W.-C. V. Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021; 19 (1): 40–60. DOI: 10.4018/IJDET.20210101.0a3
31. Bataineh K. B., Atoum M. S., Alsmadi L. A., Shikhali M. A silver lining of Coronavirus: Jordanian universities turn to distance education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2021; 17 (2): 1–11. DOI: 10.4018/IJICTE.20210401.0a1
32. Bryson J. R., Andres L. COVID-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: Curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*. 2020. DOI: 10.1080/03098265.2020.1807478
33. Frolova E. V., Rogach O. V., Ryabova T. M. Benefits and risks of switching to distance learning in a pandemic. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects for Science and Education*. 2020; 6 (48): 78–88. DOI: 10.32744/pse.2020.6.7 (In Russ.)

Информация об авторах:

Тюриков Александр Георгиевич – доктор социологических наук, профессор Департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ; ORCID 0000-0002-8958-4561, ResearcherID C-8429-2016; Москва, Россия. E-mail: AGTyurikov@fa.ru

Кунижева Диана Анзоровна – аспирант Департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ; ORCID 0000-0002-4480-7231; Москва, Россия. E-mail: DAKunizheva@fa.ru

Фролова Елена Викторовна – доктор социологических наук, профессор Департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ; ORCID 0000-0002-8958-4561, ResearcherID C-8429-2016; Москва, Россия. E-mail: efrolova06@mail.ru

Рогач Ольга Владимировна – кандидат социологических наук, доцент Департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ; ORCID 0000-0002-3031-4575, ResearcherID W-4432-2017; Москва, Россия. E-mail: rogach16@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 21.10.2021, поступила после рецензирования 28.03.2022, принята к публикации 04.05.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Alexander G. Tyurikov – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology, Financial University under the Government of the Russian Federation; ORCID 0000-0002-8958-4561, ResearcherID C-8429-2016; Moscow, Russia. E-mail: AGTyurikov@fa.ru

Diana A. Kunizheva – Postgraduate Student, Department of Sociology, Financial University under the Government of the Russian Federation; ORCID 0000-0002-4480-7231; Moscow, Russia. E-mail: DAKunizheva@fa.ru

Elena V. Frolova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology, Financial University under the Government of the Russian Federation; ORCID 0000-0002-8958-4561, ResearcherID C-8429-2016; Moscow, Russia. E-mail: efrolova06@mail.ru.

Olga V. Rogach – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology, Financial University under the Government of the Russian Federation; ORCID 0000-0002-3031-4575, ResearcherID W-4432-2017; Moscow, Russia. E-mail: rogach16@mail.ru

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

Received 21.10.2021, revised 28.03.2022, accepted for publication 04.05.2022.

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. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

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: хххххххххххххх

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххххх; ²хххххххххххххх

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 издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная 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. Мухоморова 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-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/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bse-arch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZh0d>

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-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.)

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 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 [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/motivacija-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

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 нижеизложенным 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/jsredir?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