



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

№ 9  
2023

THE EDUCATION  
AND SCIENCE  
JOURNAL



EDUCACIÓN  
Y CIENCIA  
REVISTA

TOM 25  
VOL.

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

## EDUCACIÓN Y CIENCIA

REVISTA CIENTÍFICA

**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 по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.3. Психология: 5.3.4; 5.4. Социология: 5.4.4; 5.4.7; 5.8. Педагогика: 5.8.1; 5.8.7.

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.

**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: 5.3. Psychology 5.3.4; 5.4. Sociology 5.4.4; 5.4.7; 5.8. Pedagogy 5.8.1; 5.8.7.

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 Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

**Образование и наука**

*Научный журнал*

**Том 25, № 9. 2023**

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 (английский) – **А. С. Соловьева**  
Переводчик (испанский) – **Ф. Э. А. Хаискс**  
Верстка – **М. А. Тихомиров**

**Адрес редакции:**

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

Тел.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: [edscience@mail.ru](mailto:edscience@mail.ru)  
<http://www.edscience.ru>

Подписано в печать 10.11.2023  
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

Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС77-64946 от 24 февраля 2016 г.

**The Education and Science Journal**

*Scholarly journal*

**Vol. 25, No. 9. 2023**

Editor-in-Chief – Corresponding Member  
of the Russian Academy of Education  
**Evald F. Zeer**  
Executive Editor – **Natalia N. Davydova**  
Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**  
Editor – **Anna V. Erofeeva**  
Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**  
Translator (English) – **Anna S. Solovyeva**  
Translator (Spanish) – **Fabio H. A. Khaisks**  
DTP – **Mikhail A. Tikhomirov**

**Editorial Office:**

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

Тел.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: [edscience@mail.ru](mailto:edscience@mail.ru)  
<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 10.11.2023  
Format 70x108/16  
Circulation: 100 copies

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

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

© RSVPU

Certificate of registration  
PI № FS77-64946 dated 24 February 2016

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

**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*

**Полина Анатольевна АМБАРОВА** – д-р социол. наук, проф., Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *borges75@mail.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*

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

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

**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*

**Александр Геннадьевич КИСЛОВ** – д-р философ. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *akislov2005@yandex.ru*

**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*

**Кэрл КОУСТЛИ** – 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*

**Саймон Мак ГРАФ** – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk*

**Ирина Яковлевна МУРЗИНА** – д-р культурологии, проф., Институт образовательных стратегий, Екатеринбург, Россия. E-mail: *Instos-ekb@yandex.ru*

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

**Ирина Михайловна ОСМОЛОВСКАЯ** – д-р пед. наук, заведующий лабораторией общих проблем дидактики, Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия. E-mail: [didactics@instrao.ru](mailto:didactics@instrao.ru)

**Василий Петрович ПАНАСЮК** – д-р пед. наук, проф., зав. каф. социально-педагогических измерений, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [panasykvpqm@mail.ru](mailto:panasykvpqm@mail.ru)

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

**Ирина Ленаровна ПЛУЖНИК** – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: [i.l.pluzhnik@utmn.ru](mailto:i.l.pluzhnik@utmn.ru)

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

**Владимир Алексеевич РОМАНОВ** – д-р пед. наук, проф., Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: [romanov-tula@mail.ru](mailto:romanov-tula@mail.ru)

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

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

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

**Наталья Григорьевна ТАГИЛЬЦЕВА** – д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [mu-sis52nt@mail.ru](mailto:mu-sis52nt@mail.ru)

**Владимир Афанасьевич ТЕСТОВ** – д-р пед. наук, проф., Вологодский государственный университет, Вологда, Россия. E-mail: [vladafan@inbox.ru](mailto:vladafan@inbox.ru)

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

**Александр Петрович УСОЛЬЦЕВ** – д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [alusolzev@gmail.com](mailto:alusolzev@gmail.com)

**Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ** – д-р пед. наук, проф., научный редактор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [fedorov1950@gmail.com](mailto: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](mailto:ehenner@psu.ru)

**Наталья Геннадьевна ЧЕВТАЕВА** – д-р социол. наук, доцент, зав кафедрой управления персоналом, Уральский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Екатеринбург, Россия. E-mail: [che13641@gmail.com](mailto:che13641@gmail.com)

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

**Polina A. AMBAROVA** – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *borges75@mail.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*

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

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

**Natalya G. CHEVTAEVA** – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *che13641@gmail.com*

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

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

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

**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*

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

**Yevgenij K. HENNER** – 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*

**Aleksandr G. KISLOV** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *akislov2005@yandex.ru*

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

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

**Irina Ya. MURZINA** – Dr. Sci. (Cultural Studies), prof. Educational Strategies Institute, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *Instos-ekb@yandex.ru*

## EDITORIAL BOARD

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

**Irina M. OSMOLOVSKAYA** – Dr. Sci. (Education), Head of Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of Russian Academy of Education. E-mail: *didactics@instrao.ru*

**Vasiliy P. PANASYUK** – Dr. Sci. (Education), Professor, St. Petersburg Academy of Post-graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, 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*

**Irina L. PLUZHNIK** – Dr. Sci. (Education), Prof., University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *i.l.pluzhnik@utmn.ru*

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

**Vladimir A. ROMANOV** – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, (TSPU), Tula, Russia. E-mail: *romanov-tula@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 G. TAGILTSEVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *musis52nt@mail.ru*

**Vladimir A. TESTOV** – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Vologda State University, Vologda, Russia. E-mail: *vladafan@inbox.ru*

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

**Alexandr P. USOLTSEV** – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *alusolzev@gmail.com*

**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*

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

## CONSEJO EDITORIAL

**Évald F. ZEER:** Editor en jefe, Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *Kafedrappr@mail.ru*

**Aitzhán M. ABDIROV:** Académico de la Academia de Ciencias de la Pedagogía de la República de Kazajstán, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor, Universidad Agrotécnica de Kazajstán en honor a S. Seifullin, Nur-Sultán, Kazajstán. Correo electrónico: *abdyrov@rambler.ru*

**Polina A. AMBAROVA:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *borges75@mail.ru*

**Panagiotis ANGELIDES:** Doctor en Ciencias, Profesor, Universidad de Nicosia, Nicosia, Chipre. Correo electrónico: *angelides.p@unic.ac.cy*

**Natalia L. ANTONOVA:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *n.l.antonova@urfu.ru*

**Nadezhda A. ASTASHOVA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Estatal de Bryansk, Bryansk, Rusia. Correo electrónico: *nadezda.astashova@yandex.ru*

**Uzokboy Sh. BEGIMKULOV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Pedagógica Estatal de Tashkent en honor a Nizami, Tashkent, Uzbekistán. Correo electrónico: *uzokboy@mail.ru*

**Anthony VICKERS:** Doctor en Ciencias Físicas, Profesor, Universidad de Essex, Colchester, Reino Unido. Correo electrónico: *vicka@essex.ac.uk*

**Bronislav A. VYATKIN:** Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Pedagógica Humanística Estatal de Perm, Perm, Rusia. Correo electrónico: *bronislav.vyatkin@gmail.com*

**Vitaly L. GAPONTSEV:** Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *vlgap@mail.ru*

**Sonia GUMARES:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora, Universidad Federal de Rio Grande de Sol, Rio Grande de Sol, Brasil. Correo electrónico: *sonia.guimaraes121@gmail.com*

**Maryse DENN:** Doctor en Ciencias, Profesora, Universidad de Bordeaux Montaigne, Pessac, Francia. Correo electrónico: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr*

**Alfiya F. ZAKIROVA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Rusia. Correo electrónico: *a.fagalovna@mail.ru*

**Irina G. ZAJAROVA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Rusia. Correo electrónico: *izaharova@ef.ru*

**Alexander G. KISLOV:** Doctor en Ciencias de la Filosofía, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *akislov2005@yandex.ru*

**Pável A. KISLYAKOV:** Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Estatal Social de Rusia, Moscú, Rusia. Correo electrónico: *pack.81@mail.ru*

**Robin P. CLARK:** Doctor en Ciencias, Profesor, Universidad de Aston, Birmingham, Reino Unido. Correo electrónico: *r.p.clark@aston.ac.uk*

**Carol COASTLEY:** Doctora en Ciencias, Profesora, Universidad de Middlesex, Londres, Middlesex, Reino Unido. Correo electrónico: *c.costley@mdx.ac.uk*

**Duru Arún KUMAR:** Doctor en Ciencias de la Sociología, Profesor, Universidad de Delhi, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: *darun@nsit.ac.in*

**Simon McGrath:** Profesor, Universidad de Nottingham, Nottingham, Reino Unido. Correo electrónico: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk*

## CONSEJO EDITORIAL

**Irina Ya. MURZINA:** Doctora en Estudios Culturales, Profesora, Instituto de Estrategias Educativas, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *Instos-ekb@yandex.ru*

**Evguenia S. NABOICHENKO:** Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Pedagógica Estatal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *dhona@mail.ru*

**Irina M. OSMOLOVSKAYA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Jefe del Laboratorio de Problemas Generales de Didáctica, Instituto de Estrategia de Desarrollo Educativo de la Academia Rusa de Educación, Moscú, Rusia. Correo electrónico: *didactics@instrao.ru*

**Vasíly P. PANASIUK:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Jefe del Departamento de Mediciones Sociopedagógicas, Academia de Educación Pedagógica de Postgrado de San Petersburgo, San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: *panasykvpqm@mail.ru*

**María V. PEVNAYA:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *m.v.pevnaya@urfu.ru*

**Irina L. PLUZHNIK:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Universidad Estatal de Tyumén, Tyumén, Rusia. Correo electrónico: *i.l.pluzhnik@utmn.ru*

**Tatiana V. POTEKINA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Nacional de Investigación Tecnológica "MISiS", Moscú, Rusia. Correo electrónico: *potemkinatv@mail.ru*

**Vladímir A. ROMANOV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Pedagógica Estatal de Tula L. N. Tolstoy, Tula, Rusia. Correo electrónico: *romanov-tula@mail.ru*

**Evguény V. ROMANOV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Técnica Estatal de Magnitogorsk, Magnitogorsk, Rusia. Correo electrónico: *evgenij.romanov.1966@mail.ru*

**Elena L. SOLDATOVA:** Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Estatal de San Petersburgo, San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: *elena.l.soldatova@gmail.com*

**Elvira E. SIMANIUK:** Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Federal de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *apy.fmpk@rambler.ru*

**Natalia G. TAGUILTSEVA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Pedagógica de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *musis52nt@mail.ru*

**Vladímir A. TESTOV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Estatal de Vólogda, Vólogda, Rusia. Correo electrónico: *vladafan@inbox.ru*

**Natalia V. TRETIKOVA:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *tretjakovnat@mail.ru*

**Alexander P. USOLTSEV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Pedagógica de los Urales, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *alusolzev@gmail.com*

**Vladímir A. FÉDOROV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Editor Científico, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *fedorov1950@gmail.com*

**Evguény K. JENNER:** Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas, Profesor, Universidad Estatal Nacional de Investigación de Perm, Perm, Rusia. Correo electrónico: *ehenner@psu.ru*

**Natalia G. CHEVTAJEVA:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Jefe del Departamento de Gestión de Recursos Humanos, Instituto de Gestión de los Urales ante la Academia Rusa de Economía Nacional y Administración Pública bajo el auspicio de la Presidencia de la Federación Rusa, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: *che13641@gmail.com*

**Yuri A. SHIJOV:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad Técnica Estatal de Izhevsk, Izhevsk, Rusia. Correo electrónico: *profped@mail.ru*

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>12</b>  |
| <b>Золотарева А. В., Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.</b><br>Обеспечение единства федеральной системы научно-методического<br>сопровождения профессионального развития педагогических кадров:<br>возможности и риски ..... | 12         |
| <b>Подкладова Т. Д., Смышляева Л. Г., Окороков А. О., Сошенко И. И.</b><br>Современные контексты развития высшего медицинского<br>образования: пациент-ориентированность в понимании будущего<br>врача.....                                | 44         |
| <b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>                                                                                                                                                                                                     | <b>80</b>  |
| <b>Назаров В. Л., Авербух Н. В.</b><br>Традиционный буллинг и кибербуллинг: стратегии свидетелей .....                                                                                                                                     | 80         |
| <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....</b>                                                                                                                                                                                     | <b>118</b> |
| <b>Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Меерсон А. -Л. С., Фан Ч. К.</b><br>Влияние учебно-профессиональной жизнестойкости на субъективное<br>благополучие студентов социномического профиля: роль стилей<br>совладания.....                     | 118        |
| <b>Daraghmi A., Asali-van der Wal R.</b><br>The significance of non-verbal behaviour in teacher-learner interaction<br>in GFL classes.....                                                                                                 | 156        |
| <b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....</b>                                                                                                                                                                                     | <b>171</b> |
| <b>Шаброва Н. В., Амбарова П. А.</b><br>Публикационная активность студентов российских вузов .....                                                                                                                                         | 171        |
| <b>ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....</b>                                                                                                                                                                                        | <b>197</b> |
| <b>Sarzhanova G. B., Bobesh R. S., Smagulova G. Zh., Turkel A., Serikbayeva N. B.</b><br>Instructional design of smart technology use in teacher digital educational<br>environment .....                                                  | 197        |

## CONTENTS

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>VOCATIONAL EDUCATION.....</b>                                                                                                                     | <b>12</b>  |
| <b>Zolotareva A. V., Bayborodova L. V., Gruzdev M. V., Kharisova I. G.</b>                                                                           |            |
| Ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for teacher professional development: Opportunities and risks..... | 12         |
| <b>Podkladova T. D., Smyshlyaeva L. G., Okorokov A. O., Soshenko I. I.</b>                                                                           |            |
| Contemporary contexts of higher medical education development: Patient-centred care in medical students' understanding.....                          | 44         |
| <b>GENERAL EDUCATION.....</b>                                                                                                                        | <b>80</b>  |
| <b>Nazarov V. L., Averbukh N. V.</b>                                                                                                                 |            |
| Traditional bullying and cyberbullying: Bystander strategies.....                                                                                    | 80         |
| <b>PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION.....</b>                                                                                                      | <b>118</b> |
| <b>Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Meyerson I. -L. S., Phan T. K.</b>                                                                               |            |
| Influence of academic-professional hardiness on the subjective well-being of students in socionomic professions: The role of coping styles .....     | 118        |
| <b>Daraghmi A., Asali-van der Wal R.</b>                                                                                                             |            |
| The significance of non-verbal behaviour in teacher-learner interaction in GFL classes .....                                                         | 156        |
| <b>SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION.....</b>                                                                                                       | <b>171</b> |
| <b>Shabrova N. V., Ambarova P. A.</b>                                                                                                                |            |
| Publication activity of Russian university students.....                                                                                             | 171        |
| <b>INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION .....</b>                                                                                                   | <b>197</b> |
| <b>Sarzhanova G. B., Bobesh R. S., Smagulova G. Zh., Turkel A., Serikbayeva N. B.</b>                                                                |            |
| Instructional design of smart technology use in teacher digital educational environment .....                                                        | 197        |

## CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>EDUCACIÓN VOCACIONAL.....</b>                                                                                                                                                         | <b>12</b>  |
| <b>Zolotareva A. V.; Baiboródova L.V; Grúzdev M. V.; Járísova I. G.</b>                                                                                                                  |            |
| Aseguramiento de la unidad del sistema de apoyo científico y metodológico al desarrollo profesional del personal docente: Oportunidades y riesgos .....                                  | 12         |
| <b>Podkládova T. D., Smishlyáeva L. G., Ókorokov A. O., Sóshenko I. I.</b>                                                                                                               |            |
| Concepción moderna en el nuevo contexto curricular de los programas universitarios en medicina: El paciente, punto focal de la actividad médica en la comprensión del futuro doctor..... | 44         |
| <b>CUESTIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN .....</b>                                                                                                                                        | <b>80</b>  |
| <b>Nazárov V. L., Averbuh N. V.</b>                                                                                                                                                      |            |
| El acoso tradicional y el ciberacoso: Estrategias del espectador, testigo del acoso....                                                                                                  | 80         |
| <b>INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN .....</b>                                                                                                                               | <b>118</b> |
| <b>Kisliakov P. A., Shmeleva E. A., Meyerson A.-L. S., Phan T. K.</b>                                                                                                                    |            |
| Influencia de la resiliencia académico-profesional en el bienestar subjetivo de los estudiantes de carreras con perfil siconómico: Papel de los estilos de afrontamiento.....            | 118        |
| <b>Daraghmi A., Asali-van der Wal R.</b>                                                                                                                                                 |            |
| Importancia del comportamiento no verbal en la interacción profesor-alumno durante las clases de alemán como lengua extranjera.....                                                      | 156        |
| <b>INVESTIGACIONES DE SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN .....</b>                                                                                                                               | <b>171</b> |
| <b>Shábrova N. V.; Ambárova P. V.</b>                                                                                                                                                    |            |
| La actividad de publicar entre los estudiantes universitarios rusos.....                                                                                                                 | 171        |
| <b>TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN.....</b>                                                                                                                                 | <b>197</b> |
| <b>Sarzhánova G. B., Bobesh R. S., Smágulova G. Zh., Turkel A., Serikbáeva N. B.</b>                                                                                                     |            |
| Diseño pedagógico para la aplicación de tecnologías inteligentes en el ámbito digital educativo del docente.....                                                                         | 197        |

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.091.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-43

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕДИНСТВА СИСТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

А. В. Золотарева<sup>1</sup>, Л. В. Байбородова<sup>2</sup>, М. В. Груздев<sup>3</sup>, И. Г. Харисова<sup>4</sup>

Ярославский государственный педагогический университет, Ярославль, Россия.

E-mail: <sup>1</sup>ang\_gold@mail.ru; <sup>2</sup>lvbai@mail.ru; <sup>3</sup>gruzdevmv@mail.ru; <sup>4</sup>inga-kharisova@yandex.ru

**Аннотация.** Введение. Проблема создания условий для непрерывного профессионального развития педагогических кадров сегодня является одной из наиболее актуальных и обсуждаемых в международных исследованиях. В данной статье предложен вариант решения этой проблемы через интеграцию ресурсов системы образования для создания единого образовательного пространства, который может быть интересен для мирового педагогического и научного сообщества. В Российской Федерации широко обсуждается ряд документов, нацеленных на обеспечение перехода к единой федеральной системе научно-методического сопровождения (ЕФС НМС) профессионального развития педагогических кадров. В этой связи предпринята попытка выявить и оценить отношение педагогов и руководителей регионов РФ к принципам и направлениям создания ЕФС НМС, определить ресурсы для решения проблем, обозначенных в государственном заказе с учетом запроса, предложений и оценки педагогических работников. Результаты, приведенного в статье исследования, отвечают также запросам мировых образовательных систем на построение систематизированной модели преемственного и непрерывного развития педагогических кадров, без которого невозможно обеспечить устойчивое развитие национальных систем образования.

**Цель статьи** – определить приоритеты, пути и средства обеспечения единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров.

**Методология, методы и методики.** Методологической основой исследования являются системный, интегративно-вариативный и субъектно-ориентированный подходы. Ведущим методом в исследовании выступает анализ представлений педагогических работников об эффективных способах и форматах своего профессионального развития в условиях интегрированного образовательного пространства для более эффективной реализации государственной образовательной политики, повышения качества образования в целом и индивидуальных результатов образовательной и педагогической деятельности. Для сбора эмпирических данных исследования были использованы анкеты-опросники, разработанные на основе компаративного анализа нормативно-правовых документов, определяющих концептуальные основания построения ЕФС НМС, а также анализа проблем и тенденций непрерывной подготовки педагогических кадров. Организовано обсуждение отдельных аспектов сопровождения профессионального развития педагогических кадров в фокус-группах педагогов и руководителей образовательных организаций. В эмпирическом исследовании приняло участие 7343 респондента из разных регионов Российской Федерации.

**Результаты.** Выявлено, что, по мнению, респондентов основным приоритетом государственной политики РФ в отношении профессионального развития педагогических кадров выступает создание единой федеральной системе научно-методического сопровождения (ЕФС НМС) педагогических кадров. Установлено, что в качестве основных принципов построения ЕФС НМС участники исследования выделяют соответствие формируемой ЕФС НМС приоритетным задачам в сфере образования; реализацию сетевого взаимодействия между субъектами научно-методической деятельности; совместное планирование и принятие решений на федеральном и региональном уровнях; ориентацию и оперативное реагирование на профессиональные дефициты и запросы педагогических работников и управленческих кадров в условиях быстрого развития общества и системы образования. Среди актуальных проблем, затрудняющих развитие систем НМС, отмечается отсутствие единого подхода к организации деятельности научно-методических служб по сопровождению педагогических работников на региональном и муниципальном уровнях; слабая связь между научными исследованиями и реальной педагогической и управленческой практикой; отсутствие механизмов формирования индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. В качестве основных путей и средств модернизации систем профессионального развития педагогических работников можно рассматривать материальное и моральное стимулирование педагогических работников к профессиональному развитию; совершенствование системы формального непрерывного профессионального образования; использования ресурсных контекстов неформального и информального непрерывного профессионального образования и другие средства.

**Научная новизна** исследования состоит в обобщении существующих тенденций и проблем построения региональных систем профессионального развития педагогических кадров в соответствии с приоритетами государственной образовательной политики; определении приоритетных задач, направлений, путей и средств интеграции региональных образовательных систем в единое научно-методическое пространство РФ.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что полученные выводы можно использовать при решении проблем интеграции регионов РФ в единое научно-методическое пространство.

**Ключевые слова:** подготовка педагогических кадров, научно-методическое сопровождение, непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров, система научно-методического сопровождения педагогических кадров, субъекты научно-методической деятельности.

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках Государственного задания Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского на 2023 год от Минпросвещения РФ (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

**Для цитирования:** Золотарева А. В., Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 12–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-43

## ENSURING UNITY OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT SYSTEM FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: OPPORTUNITIES AND RISKS

A. V. Zolotareva<sup>1</sup>, L. V. Bayborodova<sup>2</sup>, M. V. Gruzdev<sup>3</sup>, I. G. Kharisova<sup>4</sup>

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

E-mail: <sup>1</sup>ang\_gold@mail.ru; <sup>2</sup>lvbai@mail.ru; <sup>3</sup>gruzdevmv@mail.ru; <sup>4</sup>inga-kharisova@yandex.ru

**Abstract.** *Introduction.* Currently, the creation of conditions for the continuing professional development of teaching staff is one of the most relevant and discussed problems in international studies. This article suggests a solution to this problem through the integration of the resources of the education system to create a single educational space that may be of interest to the world pedagogical and scientific community. A number of documents aimed at ensuring the transition to a unified federal system of scientific and methodological support for teacher professional development are widely discussed in the Russian Federation. In this regard, an attempt has been made to identify and assess the attitude of Russian teachers and heads to the principles and directions towards the creation of the unified federal system of scientific and methodological support, and to determine resources to solve the problems outlined in the state order, taking into account the request, suggestions and evaluations of teaching staff. The research results presented in the article also meet the needs of world educational systems to build a systematic model of the continuing professional development for teachers, without which it is impossible to ensure the sustainable development of national education systems.

*Aim.* The present research *aims* to determine priorities, ways and means of ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for teacher professional development.

*Methodology and research methods.* The methodological basis of the research is the system-based, integrative-variable and subject-oriented approaches. The leading method in the study is the analysis of pedagogical workers' ideas about effective ways and formats of their professional development in an integrated educational space for more effective implementation of state educational policy, improving the quality of education in general and individual results of educational and pedagogical activities. To collect empirical research data, questionnaires were used. The questionnaires were developed on the basis of a comparative analysis of regulatory and legal documents defining the conceptual foundations for the construction of the unified federal system of scientific and methodological support, as well as an analysis of problems and trends in the continuing teacher training. The discussion of certain aspects of supporting teacher professional development in focus groups of teachers and heads of educational organisations was organised. The empirical study involved 7343 respondents from different regions of the Russian Federation.

*Results.* It is revealed that, according to the respondents, the main priority of the state policy of the Russian Federation in relation to the professional development of teaching staff is the creation of the unified federal system of scientific and methodological support to teaching staff. The study participants outlined the basic principles of the construction of the unified federal system of scientific and methodological support: the compliance of the formed unified federal system of scientific and methodological support with priority tasks in the field of education; the implementation of network interaction between subjects of scientific and methodological activity; joint planning and decision-making at the federal and regional levels; orientation and prompt response to professional deficits and requests of teaching staff and management personnel in conditions of rapid development of society and the education system. Among the urgent problems, hindering the development of scientific and methodological support systems, there is a lack of a unified approach to organising the activities of scientific and methodological services to support teaching staff at the regional and municipal levels; weak connection between scientific research and real pedagogical and managerial practice; lack of mechanisms for the formation of individual educational routes of continuing professional development of teaching staff and management personnel. It can be considered that the main ways and means of modernisation of the systems of teacher

professional development are as follows: material and moral stimulation of teachers to professional development; improvement of the system of formal continuing professional education; the use of resource contexts of non-formal and informal continuing professional education, and other means.

**Scientific novelty.** The *scientific novelty* of the research consists in generalising the existing trends and problems of building regional systems of teacher professional development in accordance with the priorities of the state educational policy; determining priority tasks, directions, ways and means of integrating regional educational systems into a single scientific and methodological space of the Russian Federation.

**Practical significance.** The *practical significance* of the study lies in the fact that the research findings can be used to solve the problems of integrating the regions of the Russian Federation into a single scientific and methodological space.

**Keywords:** teacher training, scientific and methodological support, continuing professional development for teachers, system of scientific and methodological support to teachers, subjects of scientific and methodological activity.

**Acknowledgements.** The article has been prepared within the framework of the state assignment for Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky during 2023 by the Ministry of Education of the Russian Federation (registry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

**For citation:** Zolotareva A. V., Bayborodova L. V., Gruzdev M. V., Kharisova I. G. Ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for teacher professional development: Opportunities and risks. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 12–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-43

## ASEGURAMIENTO DE LA UNIDAD DEL SISTEMA DE APOYO CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO AL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE: OPORTUNIDADES Y RIESGOS

A. V. Zolotareva<sup>1</sup>, L. B. Baiboródova<sup>2</sup>, M. V. Grúzdev<sup>3</sup>, I. G. Járísova<sup>4</sup>

Universidad Pedagógica Estatal de Yaroslavl, Yaroslavl, Rusia.

E-mail: <sup>1</sup>ang\_gold@mail.ru; <sup>2</sup>lvbai@mail.ru; <sup>3</sup>gruzdevmv@mail.ru; <sup>4</sup>inga-kharisova@yandex.ru

**Abstracto. Introducción.** El problema para crear las condiciones necesarias para el desarrollo profesional continuo del personal docente es hoy día uno de los más relevantes y discutidos en el ámbito de la investigación a nivel internacional. En este artículo se propone una solución a dicho problema mediante la integración de recursos del sistema formativo a fin de crear un espacio educativo unificado que pueda ser de interés para la comunidad pedagógica y científica global. En la Federación Rusa actualmente se debate ampliamente una serie de documentos destinados a garantizar la transición a un sistema federal unificado de apoyo científico y metodológico (SFU ACM) para el desarrollo profesional del personal docente. En este sentido, se intentó identificar y evaluar la actitud de los docentes y líderes regionales de la Federación Rusa hacia los principios y directrices de la creación del sistema federal unificado de apoyo científico y metodológico EFS NMS, para determinar recursos que permitan resolver los problemas identificados en el orden estatal, teniendo en cuenta la solicitud hecha por el estado, propuestas y valoración del profesorado. Los resultados de la investigación presentada en el artículo también responden a las necesidades de los sistemas educativos mundiales de construir un modelo sistematizado de desarrollo sucesivo y continuo del personal docente, sin el cual es imposible asegurar el desarrollo sostenible de los sistemas educativos nacionales.

**Objetivo.** El propósito del artículo es determinar prioridades, formas y medios para asegurar la unidad del sistema federal de apoyo científico y metodológico al desarrollo profesional del personal docente.

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** La base metodológica de la investigación se soporta en los enfoques sistémicos, integradores-variativos y de orientación hacia el sujeto. El método principal del estudio es el análisis de las ideas del profesorado sobre métodos y formatos efectivos de su desarrollo profesional en un espacio educativo integrado para una implementación más efectiva de la política educativa estatal, mejorando la calidad de la educación en general y los resultados individuales de la actividad pedagógica y educativa. Para la recolección de datos empíricos del estudio se dispuso de cuestionarios, desarrollados a partir de un análisis comparativo de los documentos normativos que definen la base conceptual para la elaboración del sistema federal unificado de apoyo científico y metodológico EFS NMS, así como un análisis de problemas y tendencias en la formación continua del personal docente. Igualmente, se preparó una discusión sobre ciertos aspectos relacionados con el apoyo al desarrollo profesional del profesorado con la integración en grupos específicos de profesores y directores de instituciones educativas. En el estudio empírico participaron 7.343 encuestados de diferentes regiones de la Federación Rusa.

**Resultados.** Se reveló que, según los encuestados, la principal prioridad de la política estatal de la Federación Rusa en relación con el desarrollo profesional del personal docente es la creación de un sistema federal unificado de apoyo científico y metodológico (SFU ACM) al personal de la docencia. Se ha establecido que como principios fundamentales para la elaboración del sistema federal unificado de apoyo científico y metodológico SFU ACM, los participantes del estudio destacan la correspondencia del sistema federal unificado de apoyo científico y metodológico EFS NMS en formación con tareas prioritarias en el campo de la educación; implementación de interacción en red entre sujetos de actividades científicas y metodológicas; planificación y toma de decisiones conjuntas a nivel federal y regional; orientación y pronta respuesta a las deficiencias y solicitudes profesionales del personal docente y directivo en las condiciones de rápido desarrollo de la sociedad y del sistema educativo. Entre los problemas actuales que obstaculizan el desarrollo de los sistemas de apoyo metodológico ACM, se encuentra la falta de un enfoque unificado para organizar las actividades de los servicios científicos y metodológicos para apoyar al personal docente tanto a nivel regional como municipal; conexión débil entre la investigación científica y la práctica real de la enseñanza y la gestión; falta de mecanismos para la formación de rutas educativas individuales para el desarrollo profesional continuo del personal docente y directivo. Las principales formas y medios de modernizar los sistemas de desarrollo profesional del profesorado pueden considerarse incentivos materiales y morales para el desarrollo profesional del profesorado; mejorar el sistema de educación profesional continua formal; uso de contextos de recursos de educación profesional continua no formal e informal y otros medios.

**Novedad científica.** La novedad científica del estudio radica en la generalización de las tendencias y problemas existentes en la construcción de sistemas regionales para el desarrollo profesional del profesorado de acuerdo con las prioridades de la política educativa estatal; determinar tareas prioritarias, directrices, formas y medios para integrar los sistemas educativos regionales en un ámbito unificado científico y metodológico de la Federación Rusa.

**Significado práctico.** La importancia práctica del estudio radica en el hecho de que los resultados pueden utilizarse para dar solución a los problemas de integración de las regiones de la Federación Rusa en un espacio unificado científico y metodológico.

**Palabras clave:** formación del profesorado, apoyo científico y metodológico, desarrollo profesional continuo del profesorado, sistema de apoyo científico y metodológico del profesorado, materias de las actividades científicas y metodológicas.

**Agradecimientos.** El artículo fue preparado en el marco del encargo estatal de la Universidad Pedagógica Estatal de Yaroslavl en honor a K. D. Ushinsky para el año 2023 del Ministerio de Educación de la Federación Rusa (número de registro 720000F.99.1.BN62AB84000).

**Para citas:** Zolotareva A. V.; Baiboródova L.V.; Grúzdev M. V.; Járísova I. G. Aseguramiento de la unidad del sistema de apoyo científico y metodológico al desarrollo profesional del personal docente: Oportunidades y riesgos. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (9):12–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-43

## Введение

Для того чтобы образование сохранило за собой роль двигателя экономического и социального развития, оно должно адаптироваться к новым, быстро меняющимся условиям, в первую очередь в вопросах развития человеческого капитала. Доклады ООН о развитии человека и исследования, проведенные в разных странах, показывают, что удельный вес человеческого капитала в таких высокоразвитых странах, как США, Финляндия, Германия, Япония, Швеция и других, составляет до 80 % их национального богатства.<sup>1</sup>

Важность влияния качества педагогической деятельности на общественное развитие отмечают многие зарубежные исследователи. Так, М. Heinz показывает, что в ряде международных исследований качество работы учителя, успехи обучающихся рассматриваются с точки зрения долгосрочного влияния на конкурентоспособность общества в контексте глобальной политики [1]. Как отмечают Р. D. Brok, Т. Wubbels, J. V. Tartwijk, в мире немало стран, где профессия педагога является одной из престижных и не существует проблемы «удержания» человека в профессии [2].

Современным мировым трендом развития образования стала идея непрерывности образования – как переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование в течение всей жизни»<sup>2</sup>. Таким образом, исследование проблем непрерывного образования как глобального и весьма специфического общественного явления, получившего распространение и развитие в мировом масштабе, не может быть вне зоны специальных опережающих исследований.

В Российской Федерации проблема дефицита учителей стоит достаточно остро, растет потребность в ориентации молодежи на педагогические профессии, закрепление молодых педагогов в профессии, обеспечение возможностей для непрерывного и планомерного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. Отметим, что профессиональное образование и развитие педагогических кадров находится в центре пристального внимания государственной образовательной политики и многих стратегических федеральных программ. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»<sup>3</sup> интегрирует общие положения и нормы, регулирующие профессиональное развитие педагога, определяет право педагогических работников на профессиональную подготовку и развитие, регламентирует порядок и компетенции образовательных организаций в отношении дополнительного профессионального образования сотрудников и другие положения

<sup>1</sup> ООН: Доклад о человеческом развитии 2015. Труд во имя человеческого развития [Электрон. ресурс] // Communications Development Incorporated, Вашингтон, округ Колумбия, США. Режим доступа: [https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr15standaloneoverviewupdf\\_1.pdf](https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr15standaloneoverviewupdf_1.pdf) (дата обращения: 26.09.2023).

<sup>2</sup> Меморандум непрерывного образования Европейского союза. Режим доступа: <https://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 27.09.2023).

<sup>3</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.08.2023).

и нормы. Национальный проект «Образование»<sup>1</sup>, устанавливает приоритеты профессионального развития и обучения педагогических работников на протяжении всей профессиональной деятельности для реализации задач государственной образовательной политики.

Основополагающим аспектом перестройки системы педагогического образования в Российской Федерации (далее – РФ) является переход к построению единой федеральной системы научно-методического сопровождения (далее – ЕФС НМС) профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. На федеральном уровне принят ряд документов, регламентирующих обеспечение перехода к ЕФС НМС: Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста<sup>2</sup>; Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров<sup>3</sup>; Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года<sup>4</sup> и другие документы. Анализ этих документов указывает на то, что в государственной образовательной политике определена новая задача формирования ЕФС НМС как единого научно-методического пространства в сфере непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров.

Однако пока в теории и практике создания ЕФС НМС педагогических кадров остается много нерешенных проблем, недостаточно научно обоснованных разработок и предложений. В этой ситуации становится актуальной *научная проблема*: каковы возможности, задачи, пути и средства научно-методического сопровождения профессиональной подготовки и профессионального развития педагогических кадров в региональных системах научно-методического сопровождения (далее – РС НМС) на основе обеспечения единства ЕФС НМС. Теоретическая значимость исследования обозначенной проблемы состоит в обобщении существующих тенденций и проблем построения региональных систем профессионального развития педагогических кадров в соответствии с приоритетами государственной образовательной политики; обосновании моделей и средств интеграции региональных образовательных систем в единое научно-методическое пространство РФ; разработке вариан-

<sup>1</sup> Национальный проект «Образование», утвержденный Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 5 сентября 2018 г. № 10). Режим доступа: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 20.08.2023).

<sup>2</sup> Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 31 декабря 2019 года № 3273-р). Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 20.08.2023).

<sup>3</sup> Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (Утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174). Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (дата обращения: 20.08.2023).

<sup>4</sup> Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р). Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 20.08.2023).

тов субъектов научно-методической деятельности в РС НМС и их взаимосвязи между собой. Практическая значимость исследования определяется обобщением актуального запроса педагогов и руководителей на профессиональную подготовку и развитие; описанием вариантов и механизмов интеграции регионов РФ в единое научно-методическое пространство в соответствии с существующим опытом; предложением средств модернизации РС НМС педагогических работников и управленческих кадров.

*Целью* данной статьи является представление новых задач, приоритетов, путей и средств обеспечения единства ЕФС НМС профессионального развития педагогических кадров, что является необходимым для получения адекватного представления о реальном процессе становления системы работы с ними на современном этапе реализации государственной образовательной политики в РФ.

*Гипотеза исследования:* обеспечить единство федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров возможно, если:

- выявить ценности, особенности, традиции и возможности в региональных системах образования в отношении реализации приоритетов профессионального развития педагогических кадров в РФ;
- определить актуальный запрос педагогических кадров в регионах РФ на профессиональную подготовку и профессиональное развитие;
- выяснить проблемы построения РС НМС профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в условиях обеспечения единства ЕФС НМС;
- установить, какие образовательные организации региональной системы образования могут стать субъектами научно-методической деятельности в рамках РС НМС;
- показать пути и средства обеспечения единства ЕФС НМС системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции РС НМС в ЕФС НМС.

Для получения основных результатов были поставлены следующие *исследовательские вопросы*:

- какие приоритеты государственной политики РФ в отношении профессионального развития педагогических кадров знают и разделяют педагогические работники регионов РФ?
- какие ценности, особенности, традиции и возможности сформированы в региональных системах образования РФ в отношении профессионального развития педагогических кадров, которые необходимо сохранить, развивать и транслировать в другие регионы?
- каков актуальный запрос педагогических кадров на профессиональную подготовку и профессиональное развитие в регионах РФ?
- каковы проблемы построения РС НМС профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в регионах РФ, а также проблемы интеграции РС НМС в ЕФС НМС?

– какие образовательные организации региональной системы образования могут стать субъектами научно-методической деятельности в рамках РС НМС, какие возможности и проблемы у них при этом возникают?

– какие пути и средства модернизации системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции РС НМС в ЕФС НМС сегодня могут предложить регионы РФ?

*Ограничения исследования*, вытекающие из поставленной научной проблемы, связаны с тем, что в статье изложены результаты, которые имеют обобщенный характер и представляют выводы без учета условий конкретного региона РФ и образовательной организации. В то же время, очевидно, что решение проблемы сопровождения развития педагогических кадров существенно зависит от кадровых, научно-методических, экономических и других условий в регионах РФ. В этой связи, имея общие результаты исследования, субъекты научно-методической деятельности (далее – субъект НМД) в дальнейшем могут изучить заказы, оценки, предложения педагогов региона и конкретной организации для разработки региональных систем научно-методического сопровождения педагогических кадров.

## Обзор литературы

Проблема обеспечения единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров в РФ специально не исследовалась, но имеются определенные теоретические предпосылки, которые важно учитывать при разработке заявленной темы.

Очевидно, что в РФ проблема единства ЕФС НМС тесно связана с непрерывностью педагогического образования. Отметим, что в данном исследовании непрерывное образование рассматривается как обучение в течение всей жизни, как образование взрослых, как непрерывное профессиональное обучение, как совокупности всех учебных действий, которые реализует человек на протяжении всей своей жизни, направленных на совершенствование своих знаний, навыков, компетенций. Согласно исследованиям Н. П. Бондаренко [3], Д. Серковой [4], И. Ю. Тархановой [5], А. Э. Ахмедова, И. В. Смольяниновой, В. А. Шаталова [6], Г. А. Чередниченко [7], R. G. Bagnall [8], C. Griffin [9], R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff и V. Boffo [10], одной из целевых установок непрерывного образования является постоянное совершенствование человеком профессиональных навыков, которые помогают ему соответствовать требованиям той сферы профессиональной деятельности, в которой он хочет себя реализовать. Так, J. Ainley и R. Carstens [11], I. Buonomo [12], K. L. Creasy [13], C. Danielson [14], A. Schleicher [15], отмечают, что необходимые компетенции должны формироваться и совершенствоваться на протяжении всей профессиональной деятельности специалистов, так как изменения, постоянно происходящие в сфере образования, требуют от педагога освоения новых, актуальных для решения встающих перед ним задач и навыков.

Н. П. Ансимова [16], Л. М. Митина [17], И. Ю. Тарханова [18], И. Г. Харисова [19], А. В. Хуторской [20] также отмечают необходимость совершенствования профессиональных компетенций на всех этапах непрерывного педагогического образования: допрофессиональном (психолого-педагогические классы), профессиональном (организации среднего профессионального и высшего образования), постпрофессиональном (повышение квалификации и профессиональная переподготовка).

В частности, актуальной становится проблема допрофессиональной педагогической подготовки школьников, склонных к педагогической деятельности. По мнению С. Kyriacou и М. Coulthard [21], формирование мотивации к педагогической деятельности школьников и студентов первых курсов является одним из определяющих условий успешного овладения ими педагогическими компетенциями. Р. W. Richardson и Н. М. G. Watt [22] акцентируют внимание на целесообразности обеспечения ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов в профессии, так как именно ценности составляют основу мотивации успешного обучения на педагогических профилях. М. А. Flores и С. Day [23] предлагают в рамках диагностики у школьников заинтересованности в педагогической деятельности, выявлять их ценностно-смысловые и мотивационные ориентиры, с учетом которых формировать готовность к овладению значимыми для педагога качествами. М. Smak, D. Walczak [24] выделяют значимость формирования у обучающихся адекватных представлений об особенностях педагогического труда, так как это позволит им сделать более осознанный выбор. По мнению М. Manning и J. Patterson [25], существует взаимосвязь качественного образования с убежденностью педагогов в ценности образования своих учеников и профессии учителя.

Анализ опыта разработки и реализации программ, направленных на сопровождение процесса непрерывного образования, показывает, что в качестве базовых форматов работы со специалистами необходимо выбирать те, которые позволяют обеспечить формирование у них навыков, актуальных запросам рынка труда и личностному развитию, а также развитие системы оценки квалификаций и выявления профессиональных дефицитов и новых востребованных в профессии компетенций. Данные приоритеты просматриваются и в принятой в 2020 году Концепции создания ЕФС НМС педагогических работников и управленческих кадров<sup>1</sup>.

На основе проведенного анализа различных отечественных и зарубежных источников выявлены актуальные идеи, реализация которых, по мнению авторов статьи, обеспечит единство ЕФС НМС:

1. *Идея непрерывности образования*, постоянного творческого развития и совершенствование человека на протяжении всей его жизни, включающее в

<sup>1</sup> Концепция создания ЕФС НМС педагогических работников и управленческих кадров (Утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174). Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (дата обращения: 20.08.2023).

себя процессы целеполагания, выбора и реализации средств достижения профессиональных и личностных целей [26].

2. *Идея преемственности и перспективности подготовки и профессионального развития педагогов*, предполагающая выстраивание преемственных моделей педагогического образования на уровнях среднего профессионального, высшего образования, программ дополнительного профессионального образования с учетом требований ФГОС, профессиональных стандартов, задач обновления содержания и технологий образования, заказом рынка труда на педагогические кадры [27].

3. *Идея сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров*, как особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий для самостоятельного развития педагогических работников, в основе которого лежит помощь в принятии решений по реализации плана деятельности, успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия в рамках инфраструктуры сопровождения, которая может быть представлена региональным, муниципальным, институциональным и личностным уровнями, объединяющими ресурсы и возможности всех элементов, входящих в систему<sup>1</sup>.

4. *Идея формирования траекторий роста педагога*. Развитие педагога может происходить по следующим траекториям роста: педагогический (профессиональный) рост предполагает освоение полного набора трудовых функций профессионального стандарта, получение более высокой профессиональной категории; методический рост предполагает освоение функций научно-методической деятельности; административный (карьерный) рост предполагает получение административных должностей [28].

5. *Идея обеспечения доступности профессионального образования*. Совокупность условий, обеспечивающих в комплексе объективные и субъективные равные возможности и право выбора обучения по программам профессионального образования и профессионального развития<sup>2</sup>.

## Методология, материалы и методы исследования

Методологическую основу проведенного исследования составили системный, интегративно-вариативный и субъектно-ориентированный подходы.

Так, системный подход (В. П. Беспалько, К. Боулдинг, Г. Х. Гуд, У. Детмер, Т. А. Ильина, Д. О'Коннор, Н. В. Кузьмина, И. Макдермотт, Р. Макол и др.) определяет целесообразность изучения отдельных элементов системы научно-ме-

<sup>1</sup> Концепция создания ЕФС НМС педагогических работников и управленческих кадров (Утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174). Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (дата обращения: 20.08.2023).

<sup>2</sup> Концепция и модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ: Монография / Под ред. А. В. Золотаревой, Л. В. Байбородовой, Н. П. Ансимовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2018. 483 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009901423> (дата обращения: 20.08.2023).

тодического сопровождения и их взаимодействия в рамках обеспечения процесса профессионального развития педагогических кадров.

Интегративно-вариативный подход (А. Г. Асмолов, А. Я. Данилюк, А. В. Золотарева, А. М. Цирульников, М. Кальвин, Д. Таннер и др.) предусматривает выбор вариантов интеграции отдельных элементов системы научно-методического сопровождения в процессе построения и реализации индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогических кадров с учетом региональной специфики.

Субъектно-ориентированный подход (К. А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Л. В. Байбородова, Х.-Г. Гадамер, Дж. Дьюи, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг, К. Хорни и др.) актуализирует реализацию субъектной позиции педагога в процессе сопровождения и определяет его особенности, профессиональные и личностные притязания в качестве основополагающего ориентира для построения индивидуального маршрута профессионального развития.

Подготовка исследовательских методик осуществлялась на основе сравнительного анализа нормативно-правовых документов для выявления ключевых позиций организации системной работы по научно-методическому сопровождению непрерывного профессионального развития педагогических кадров на федеральном и региональном уровнях. Отдельные аспекты сопровождения профессионального развития педагогических кадров обсуждались в фокус-группах в которых участвовали 27 человек, представителей отдельных субъектов системы НМС, преподавателей, педагогов и руководителей.

На основе собранного материала, согласно определяемым выше исследовательским задачам, были разработаны анкеты-опросники, ориентированные на следующую категорию респондентов – «преподаватели и педагоги» и «управленцы и руководители».

Для проведения исследования был использован сервис Google Forms, позволяющий разместить анкеты-опросники в доступном для участников формате. В эмпирическом исследовании в июне 2023 года приняло участие 7 343 респондента из разных регионов Российской Федерации, в том числе: управленческие кадры и руководители – 727 человек, преподаватели организаций среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования – 202 человека, педагоги организаций общего и дополнительного образования – 6 414 человек.

Респондентам были предложены вопросы, содержащие некоторые положения государственной образовательной политики в отношении профессионального развития педагогических кадров, в т. ч. принципов и направлений совершенствования системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров, предложения объединений, служб, ресурсов, которыми педагоги могут использовать для своего профессионального развития. По итогам опроса был проведен количественный и качественный анализ полученных данных, для обработки которых были использованы показатели первич-

ной описательной статистики: подсчитывался процент респондентов каждой категории, выбравших определенные варианты ответов на поставленные в анкетах-опросниках вопросы; по категориям вопросов, предусматривающих оценку предлагаемых вариантов по определенной шкале, определялись средние арифметические показатели.

## Результаты исследования

Анализ полученных результатов позволил увидеть, что в основном педагоги и руководители одинаково оценивают принципы построения системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров, что говорит о достаточно согласованной деятельности и непротиворечивом понимании педагогами и руководителями государственной политики, направленной на обеспечение единства ЕФС НМС педагогических кадров. При этом, затруднились в ответах небольшое количество участников опроса (педагоги – 9,6 %, руководители – 3,3 %. Больше половины респондентов отмечают особую важность совместного планирования и принятия решений на федеральном и региональном уровнях, составления единого плана работ, согласованного и эффективного использования имеющихся кадровых, инфраструктурных и финансовых ресурсов (52,9 % педагогов и 63,8 % руководителей); обеспечение соответствия ЕФС НМС приоритетным задачам в сфере образования (52,6 % педагогов и 51,4 % руководителей). Принцип, который респонденты менее выделяют, – опережающий характер с учетом прогноза и перспектив образования – можно объяснить тем, что он трудно реализуется, пока нет механизмов и опыта опережающего развития; это перспективная задача системы образования в целом.

Участники опроса более всего поддерживают (в порядке убывания) такие направления, как актуализация содержания, форм и методов непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров; формирование методического актива региона; интеграцию педагогической науки и практики в решении актуальных проблем; развитие кадрового потенциала системы дополнительного профессионального образования; формирование механизмов управления региональной инфраструктурой научно-методического сопровождения педагогических работников; создание цифровой экосистемы дополнительного профессионального образования. Расхождение в оценках отмечено в таком направлении, как изучение и распространение передовых педагогических практик, что, скорее всего, связано с тем, что изучение опыта является функцией управления, сами педагоги этой проблемой не озадачены. Вызывает беспокойство низкая оценка учета запроса работодателей, эта задача пока слабо реализуется в системе образования в целом.

Поддерживают инициативы Минпросвещения РФ в отношении создания на федеральном и региональном уровне объединений, служб и ресурсов для своего профессионального развития 67 % педагогов и 91,3 % руководителей.

Педагоги достаточно высоко оценивают работу методических служб; единого регионального портала дополнительного профессионального образования; регионального научно-методического центра сопровождения педагогических работников; регионального центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Следует отметить, что, несмотря на то что респондентам было предоставлено право выбора сразу нескольких позиций, оценка государственных инициатив пока не очень высока (менее 50 %). Это говорит о пока незначительном опыте использования и осознания ценности данных методических ресурсов для педагогических работников регионов.

По результатам проведенного исследования были получены данные о приоритетных для педагогических работников ценностях. Выделены их представления об особенностях, традициях и возможностях региональных системах образования РФ в отношении профессионального развития педагогических кадров, которые необходимо сохранить, развивать и транслировать в другие регионы.

Более половины респондентов положительно оценили возможности и достижения в региональном опыте профессионального развития педагогических кадров. В процессе анализа удалось выявить следующее:

– 62,8 % респондентов указали на то, что в их образовательных организациях ведется работа по *выявлению педагогически одаренной молодежи и ориентации обучающихся на педагогическую профессию*. Респонденты указали на наиболее эффективные, на их взгляд, формы выявления педагогически одаренной молодежи (по мере убывания значимости): участие в конкурсах, олимпиадах (не менее 20 %); работа педагогических классов (не менее 20 %); диагностика школьников (не менее 16 %); участие в днях самоуправления (не менее 12 %). Вместе с тем, следует отметить, что работа по выявлению педагогически одаренной молодежи оценивается как важная, но при этом 29,4 % респондентов не уверены в ее качестве, систематичности или результативности. По мнению руководителей, им требуется научно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение и поддержка в работе с потенциальными будущими педагогами, а также межрегиональное сотрудничество, позволяющее транслировать лучшие региональные практики и находить ресурсы взаимодействия;

– 60,5 % педагогов отмечают, что они *имеют возможности для своего профессионального развития, им систематически оказывается методическая помощь*. В зависимости от популярности, выбираемые респондентами форматы профессионального развития, можно разделить на три группы. В первую группу вошли способы, которые используют большинство участников опроса (от 54 % до 76 %): чтение методической литературы, обмен опытом со своими коллегами, участие в программах повышения квалификации. Вторая группа определяется форматами, которые набрали от 38 % до 53 %: «мастер-классы», участие в работе методического объединения. Третья группа включает в себя наименее популярные форматы (менее 30 %) – «вхожу в состав профессиональ-

но-общественного объединения», «участвую в реализации стажировочных площадок». Таким образом, полученные результаты указывают на слишком традиционный и несколько устаревший перечень возможностей профессионального развития педагогических кадров, сложившихся в регионах. При этом более современные тенденции (индивидуализация профессионального развития, диагностика профессиональных дефицитов, использование потенциала профессиональных педагогических сообществ и др.) пока недостаточно популярны в педагогическом сообществе;

– более половины руководителей (53,6 %) указали на то, что в их образовательных организациях ведется *работа по проектированию и реализации программ профессионального развития педагогических кадров*. Среди форм, которые чаще всего называют респонденты, преобладают курсы повышения квалификации; наставничество; адресное сопровождение; тренинги командообразования; обобщение опыта; участие в работе экспертного сообщества. Ответы «нет» и «скорее нет, чем да» отметили 33 % респондентов, что указывает на недостаточно системный уровень данной работы, либо подобная работа ведется, но респонденты не уверены в ее качестве;

– 61 % руководителей указывают на важность *участия педагогов в работе профессионально-общественных объединений для обеспечения их профессионального развития*. Респонденты приводят некоторый перечень профессиональных сообществ, в которых они принимают участие, в том числе профильные Ассоциации, сетевые тематические сообщества различного уровня, а также различные формы методических объединений. Вместе с тем, можно отметить, что около 30 % респондентов не принимают участие в деятельности профессиональных сообществ;

– большим потенциалом для профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров обладает *работа в экспертных сообществах*. Однако исследование показало отрицательные тенденции в этой работе. Только 33,3 % педагогических работников участвуют в работе экспертных сообществ, а 62 % ответили, что не участвуют в такой работе. Среди форм реализации преобладает участие в конкурсах профессионального мастерства, вторую позицию занимает экспертиза методических продуктов и рецензирование, что требует усиления включенности педагогических работников и руководящих кадров в реализацию разных экспертных позиций в регионах РФ.

Наличие положительных тенденций и достижений в системе подготовки и профессиональном развитии педагогических кадров, которые необходимо в регионах сохранить и развивать, подтверждается готовностью респондентов к обмену опытом организации процесса непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров, прежде всего опытом организации методической деятельности, способами мотивации педагогов к участию в программах повышения квалификации, эффективными технологиями работы с педагогами. При этом, от 12 до 14 % респондентов пока не готовы к сотрудничеству.

Исследование показало, что наиболее востребованы педагогами следующие направления профессионального развития: особенности реализации обновленных ФГОС ОО (45,9 % выборов); современные педагогические технологии (41,8 %); цифровая образовательная среда (32,5 %); управление мотивацией обучающихся (32 %); методика преподавания предмета (30,9 %); правовая компетентность педагога (25,5 %); функциональная грамотность (22 %).

К сожалению, педагоги недостаточно формируют запрос на такие актуальные направления профессионального развития, как целеполагание в образовательной деятельности (10,2 %); преподавание в поликультурной среде (3,7 %); мониторинг развития обучающихся (10,3 %).

Руководители к наиболее актуальным запросам на профессиональное развитие отнесли такие направления, как контроль качества реализации образовательных программ (41,4 %); формирование функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе образовательной организации (40,7 %); управление формированием образовательной среды, в том числе цифровой среды (38,2 %); управление деятельностью по реализации образовательных программ учебных предметов, в том числе в сетевой форме (35,8 %); формирование системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов обучающихся, направленной на самоопределение, самообразование и профессиональную ориентацию (29 %). Вместе с тем, недостаточно востребованы руководителями такие важные направления их профессионального развития, как формирование и поддержка организационной культуры общеобразовательной организации (12,1 %); руководство деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения (16,5 %).

Наиболее комфортными для педагогов всех регионов являются такие формы профессионального развития, как курсы повышения квалификации (41,8 %), предпочтительно в очной форме (если в дистанционной форме, то в режиме реального времени онлайн); а также семинары (40,6 %); практикумы (39,2 %); образовательные стажировки (18,8 %), персональные консультации (22 %).

В ходе исследования педагогам и руководителям предлагалось ответить на вопросы, которые проясняют отношение респондентов к приоритетным направлениям развития РС НМС, собственной активности по повышению профессиональных компетенций. Следует отметить, что респонденты, в основном, демонстрируют согласованную позицию в оценке проблем построения РС НМС в регионах (табл. 1).

Респонденты указывают на низкий уровень: опыта участия в диагностике профессиональных дефицитов; наличия индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов; открытия стажировочных площадок; участия в прикладных исследованиях по приоритетным направлениям государственной образовательной политики РФ. Кроме того, установлено, что требует развития практика организации сетевого взаимодействия субъектов между собой в целях построения единого образовательного пространства. При этом,

и педагоги и руководители готовы изменить ситуацию в сторону устранения выявленных проблем, готовы осваивать новые форматы работы, которые будут иметь реальный практический эффект и повлияют на решение актуальных для региональной системы образования проблем.

Таблица 1

Оценка руководителями и педагогами собственной активности по повышению профессиональных компетенций в условиях построения РС НМС профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в регионах РФ

Table 1

Managers and teachers' assessment of problems related to the development of regional systems of scientific and methodological support for professional development of teaching and management staff in the regions of the Russian Federation

| №  | Проблемы построения РСНМС<br><i>Problems related to the development of regional systems of scientific and methodological support</i>     | Респонденты<br><i>Respondents</i>                                                          | Да<br><i>Yes</i> | Скорее да, чем нет<br><i>Rather yes than no</i> | Затрудняюсь ответить<br><i>It is difficult to answer</i> | Скорее нет, чем да<br><i>Rather no than yes</i> | Нет<br><i>No</i> |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------|
| 1. | Опыт участия в диагностике профессиональных дефицитов<br><i>Experience in diagnosing professional deficits</i>                           | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 14,7 %           | 16,2 %                                          | 18 %                                                     | 17,5 %                                          | 33,6 %           |
|    |                                                                                                                                          | руководители<br><i>managers</i>                                                            | 14,4 %           | 15 %                                            | 14,2 %                                                   | 14,9 %                                          | 41,5 %           |
| 2. | Готовность участвовать в диагностике профессиональных дефицитов<br><i>Willingness to participate in diagnosing professional deficits</i> | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 24,7 %           | 35,6 %                                          | 18,2 %                                                   | 11,4 %                                          | 10,1 %           |
|    |                                                                                                                                          | руководители<br><i>managers</i>                                                            | 32,3 %           | 35,5 %                                          | 13,9 %                                                   | 8,8 %                                           | 9,5 %            |
| 3. | Наличие индивидуального маршрута профессионального развития<br><i>Available individual professional development route</i>                | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 13,8 %           | 23,6 %                                          | 28,2 %                                                   | 15,5 %                                          | 18,9 %           |
|    |                                                                                                                                          | руководители (данный вопрос не задавался)<br><i>managers (this question was not asked)</i> | -                | -                                               | -                                                        | -                                               | -                |
| 4. | Наличие стажировочных площадок<br><i>Available training areas</i>                                                                        | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 7,4 %            | 9 %                                             | 44,5 %                                                   | 15,5 %                                          | 23,6 %           |
|    |                                                                                                                                          | руководители<br><i>managers</i>                                                            | 4,1 %            | 4 %                                             | 8,9 %                                                    | 8,4 %                                           | 74,6 %           |
| 5. | Целесообразность открытия стажировочных площадок<br><i>Feasibility of opening training areas</i>                                         | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 19,9 %           | 38,7 %                                          | 32,7 %                                                   | 4,3 %                                           | 4,4 %            |
|    |                                                                                                                                          | руководители (данный вопрос не задавался)<br><i>managers (this question was not asked)</i> | -                | -                                               | -                                                        | -                                               | -                |

|    |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                            |       |        |        |        |        |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 6. | Участие в прикладных исследованиях по приоритетным направлениям государственной образовательной политики РФ<br><i>Participation in applied research on higher priority areas of the state educational policy of the Russian Federation</i> | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 2 %   | 4 %    | 11,4 % | 14,5 % | 68,1 % |
|    |                                                                                                                                                                                                                                            | руководители<br><i>managers</i>                                                            | 5 %   | 4 %    | 9,2 %  | 10 %   | 71,8 % |
| 7. | Готовность участия в прикладных исследованиях проблем образования<br><i>Readiness to participate in applied education research</i>                                                                                                         | педагоги<br><i>teachers</i>                                                                | 5,8 % | 20,9 % | 37,1 % | 18,3 % | 17,9 % |
|    |                                                                                                                                                                                                                                            | руководители (данный вопрос не задавался)<br><i>managers (this question was not asked)</i> | -     | -      | -      | -      | -      |

Анализ результатов оценки педагогами и руководителями проблем, которые затрудняют развитие РС НМС (табл. 2) позволил выявить следующий ранг проблемы (по степени убывания значимости): отсутствие связи между научными исследованиями и реальной педагогической и управленческой практикой; отсутствие единого научно-методического пространства сопровождения педагогических работников и управленческих кадров; отсутствие единого подхода к организации деятельности методических служб на региональном уровне, выполнение ими функций организационных, координационных ресурсного обеспечения.

Таблица 2

Оценка педагогами и руководителями проблем, которые затрудняют развитие РС НМС педагогических работников и управленческих кадров

Table 2

Teachers and managers' assessment of problems that complicate the development of regional systems of scientific and methodological support for teaching and management staff

| Проблемы, которые затрудняют развитие РС НМС<br><i>Problems that complicate the development of regional systems of scientific and methodological support</i>                                                                                                                                                                                                        | Педагоги<br><i>Teachers</i> | Руководители<br><i>Managers</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Отсутствие единого научно-методического пространства сопровождения педагогических работников и управленческих кадров<br><i>Absence of unified scientific and methodological space to support teaching and management staff</i>                                                                                                                                      | 42,6 %                      | 46,4 %                          |
| Отсутствие единого подхода к организации деятельности методических служб на региональном уровне, выполнение ими функций организационных, координационных ресурсного обеспечения<br><i>Absence of the unified approach to organise activities of methodological services at the regional level, their performances organisational, coordination resource support</i> | 35,9 %                      | 32,5 %                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |        |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|
| Отсутствие связи между научными исследованиями и реальной педагогической и управленческой практикой<br><i>Absence of connection between scientific research and actual pedagogical and management practice</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 51,4 % | 54,5 % |
| Отсутствие механизмов формирования индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров<br><i>Absence of mechanisms to form individual educational routes for continuous professional development of teaching and management staff</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 15,4 % | 17,1 % |
| Отсутствие в содержании программ ДПО ориентации на формирующиеся вызовы и задачи образования на федеральном уровне<br><i>Absence of a focus on emerging challenges and education objectives at the federal level in the content of additional professional education programmes</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 14,9 % | 9,4 %  |
| «Соппротивление» педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций обновлению методов обучения и воспитания<br><i>“Resistance” of teaching and management staff in educational organisations to update the methods of training and education</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 19,7 % | 32,3 % |
| Несовершенная система мотивации к участию в инновационной деятельности в сфере образования<br><i>Imperfect system of motivation to participate in innovative activities in the field of education</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 19 %   | 36,2 % |
| Отсутствие согласованной системы повышения квалификации управленческих кадров<br><i>Absence of the agreed system for improving the skills of management staff</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 18,4 % | 12,5 % |
| Отсутствие согласованного взаимодействия между субъектами научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров региона (вуз, организации СПО, ДПО, ММС, ИПС, негосударственные организации)<br><i>Absence of coordinated interaction between subjects of scientific and methodological support for professional development of teaching and management staff of the region (university, organisations of secondary vocational education, additional professional education, municipal methodological services, educational programme tools, non-state organisations)</i> | 17,7 % | 15 %   |
| Затрудняюсь ответить<br><i>It is difficult to answer</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 20,8 % | 6,5 %  |
| Затрудняюсь ответить<br><i>It is difficult to answer</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 15,8 % | 14,7 % |

Для того чтобы обеспечить единство и развитие РС НМС профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров, необходимо создать условия для становления образовательных организаций региональной системы образования субъектами научно-методической деятельности. Результаты исследования данной проблемы представлены в табл. 3. В этой части исследования участвовали только управленческие работники.

Таблица 3

Оценка руководителями возможностей участия субъектов НМД в РС НМС

Table 3

Managers' assessments of subjects' opportunities to participate in scientific and methodological activities for the development of regional systems of scientific and methodological support

| №  | Показатели становления образовательной организации субъектом РС НМС<br><i>Indicators on becoming an educational organisation as a subject of regional systems of scientific and methodological support</i>                                                                                                                                                          | Да<br>Yes | Скорее да, чем нет<br>Rather yes than no | Затрудняюсь ответить<br>It's difficult to answer | Скорее нет, чем да<br>Rather no than yes | Нет<br>No |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------|
| 1. | Участие руководителей образовательных организаций в формировании регионального заказа на подготовку и профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров<br><i>Participation of heads of educational organizations in the formation of a regional order for the training and professional development of teaching and management staff</i> | 10,2 %    | 17,6 %                                   | 16 %                                             | 17,1 %                                   | 39,2 %    |
| 2. | Участие сотрудников образовательных организаций в общесистемных мероприятиях международного, федерального, регионального уровней<br><i>Participation of employees of educational organisations in system-wide events at the international, federal, regional levels</i>                                                                                             | 21 %      | 27,4 %                                   | 8,7 %                                            | 18,3 %                                   | 24,6 %    |
| 3. | Участие педагогических работников образовательных организаций в профессиональных педагогических конкурсах<br><i>Participation of teaching staff of educational organisations in professional pedagogical competitions</i>                                                                                                                                           | 34 %      | 29,2 %                                   | 6,7 %                                            | 17,3 %                                   | 12,8 %    |

Из полученных данных видно, что руководители крайне мало участвуют в формировании регионального заказа на подготовку и профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров (от 8 до 15 %). Респонденты указали только одну задачу в формировании которой они участвуют, – это формирование запроса на повышение квалификации, кадров. Необходимо обратить внимание на необходимость формирования заказов на услуги повышения квалификации на основе выявленных профессиональных дефицитов и в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом педагога. Кроме того, как первоочередную задачу респонденты выделяют заказ на работу в экспертных и аттестационных комиссиях, открытие стажировочных площадок и других актуальных направлений профессионального развития педагогических кадров.

Результаты исследования также указывают на слабую активность участия сотрудников образовательных организаций в общесистемных мероприятиях международного, федерального, регионального уровней. При этом можно выделить следующие особенности: количество респондентов-участников в целом невелико, при этом перечень мероприятий – огромен; многие респонденты могут сообщить дату, точное название мероприятия, привести свои достижения; в то же время другие респонденты отказываются отвечать на это вопрос («участвую, в каких – не могу сказать точно»). Термин «общесистемные» не до конца понятен респондентам.

В рамках исследования была поставлена задача, выявить пути и средства модернизации системы профессионального развития педагогических работников, которые могут обеспечить единство федеральной системы научно-методического сопровождения. Для этого респондентам предлагалось оценить, в какой мере, предложенные пути и средства, положительно влияют в настоящее время и могли бы повлиять в ближайшем будущем на качество подготовки педагогических кадров.

В целом по результатам опроса можно выделить 6 групп средств, которые оказывают положительное влияние на качество подготовки педагогических кадров в настоящее время (участникам опроса было предложено оценить каждое средство по шкале от 0 до 7 баллов). Следует отметить, что в целом респонденты оценивают предлагаемые им средства как влияющие, влияющие в значительной мере, существенно влияющие и сильно влияющие на их профессиональное развитие. Средств, которые слабо влияют, почти не влияют, не влияют, отсутствуют или не используются, выявлено не было (данные оценки наблюдались лишь у отдельных категорий респондентов, число которых незначительно).

Первая группа средств, которые оцениваются в диапазоне 5,4–5,5 (т. е. между «влияют в значительной мере» и «существенно влияют») включает: «Материальные средства стимулирования» и «Моральные средства стимулирования (награждение грамотами, благодарности, присвоение званий и др.)».

Вторая группа средств, влияние которых респонденты оценивают чуть ниже (5,2), т. е. ближе к «влияют в значительной мере» включает: «Обмен опытом на федеральном уровне», «Курсы повышения квалификации федерального уровня», «Методическая работа в образовательной организации», «Организация стажировок в регионах России».

Третья группа средств включает форматы, влияние которых оценивается в 5,1 балл: «Участие в инновационной деятельности», «Курсы повышения квалификации регионального уровня», «Презентация опыта педагогов на семинарах», «Наставничество в образовательной организации», «Проведение мастер-классов».

Четвертую группу составляют средства, получившие от респондентов в целом оценку 5,0: «Тиражирование лучших практик через публикации», «Посещение и анализ открытых мероприятий», «Организация деятельности ме-

тодических объединений с учетом специфики профессиональной деятельности в образовательной организации», «Организация стажировок педагогов на муниципальном и региональном уровне», «Обмен опытом работы в образовательной организации и на муниципальном уровне», «Участие в исследовательской деятельности».

Пятая группа объединяет средства, влияние которых оценивают в 4,6–4,9 баллов (немного ниже, чем влияют в значительной мере): «Разработка индивидуального плана профессионального развития педагога», «Организация деятельности методических объединений с учетом специфики профессиональной деятельности в регионе», «Выступления на научно-практических конференциях», «Организация деятельности методических объединений по воспитательной работе в образовательной организации», «Организация деятельности методических объединений по воспитательной работе в регионе», «Наставничество в муниципальной системе образования», «Диагностика по выявлению дефицитов в подготовленности кадров».

Шестую группу составили средства, получившие оценку между «влияют» и «влияют в значительной степени» (4,5): «Изучение запроса на адресную поддержку кадров», «Внутрифирменное обучение», «Деятельность общественных профессиональных объединений, сообществ в регионе», «Тьюторское сопровождение педагогов».

В ответе на вопрос «Что могло бы повлиять на качество подготовки педагогических кадров» было установлено, что наиболее высокие баллы получили средства: материальные и моральные средства поощрения, а также курсы федерального значения. Такое средство, как наставничество в образовательной организации и в муниципальной системе образования, определено на средних позициях во всех регионах. Внутрифирменное обучение как форма профессионального развития кадров поставлена опрошенными на последнее место. Эти данные несколько отличаются от полученных ответов на вопрос о том, что сейчас влияет на качество подготовки педагогических кадров.

Следует отметить, что диапазон в оценке предлагаемых для профессионального развития путей и средств не столь значим (минимальный – 4,8 балла из максимальных 7), что подчеркивает целесообразность использования всех возможностей при решении проблемы подготовки и профессионального развития педагогических кадров.

### **Обсуждение результатов**

В данной статье рассматривается проблема непрерывной подготовки кадров с позиций целостного, системного научно-методического сопровождения профессионального развития педагога. Несмотря на то что исследования, связанные с профессиональным развитием педагогов, проводились и ранее: A. Ed. Schleicher [29], обосновал целесообразность ежегодного повышения педагогами своей квалификации в разных форматах в интересах обеспечения возможности идти в ногу с быстрыми изменениями, происходящими в мире;

и J. Li и J. Li убедительно показали, что, идя этим путем последние несколько десятилетий, Китай смог превратиться в возрождающегося лидера международного опыта в области образования и подготовке педагогических кадров на основе современных научно-методических разработок [30]. При этом важно отметить, что авторы проведенных ранее исследований не обращались к изучению состояния научно-методического сопровождения профессионального развития на всех этапах подготовки. Этот вопрос в контексте обеспечения единства ЕФС НМС профессионального развития педагогических кадров на основе преемственности всех этапов подготовки изучается впервые. Исследован запрос педагогов и руководителей, проанализированы оценки субъектов научно-методической деятельности по сопровождению профессионального развития специалистов в сфере образования, дано сравнение суждений педагогов и руководителей.

Отметим, что по большинству позиций педагоги и руководители единодушны в своих оценках и суждениях. Они примерно одинаково оценили важность принципов и направлений государственной образовательной политики. Есть некоторые расхождения в оценке педагогами и руководителями важности объединений, служб, ресурсов, инициированных Министерством просвещения, в определении значимости и приоритетности проблем, которые затрудняют развитие РСНМС, что, по нашему мнению, обусловлено различным профессиональным опытом респондентов, разными должностными обязанностями педагогов и руководителей.

В целом, проведенный анализ позволил сделать выводы о том, что в регионах сложились определенные традиции в работе с педагогами по их профессиональному развитию. При этом явно выделяются базовые форматы работы (обмен опытом с коллегами, участие в программах повышения квалификации и чтение методической литературы) и средства, помогающие педагогам развивать свои профессиональные компетенции (организация мастер-классов и обучающих семинаров, предоставление методических материалов для решения профессиональных задач, стимулирование участия в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки). Можно сделать вывод, что инновационный потенциал процесса профессионального развития педагогических кадров пока невысок, необходима работа по освоению в регионах новых современных возможностей, которые предлагает ЕФС НМС.

В результате исследования определена тенденция к участию в ключевых конкурсах для педагогов и управленцев системы образования РФ, таких как «Учитель года»<sup>1</sup>, «Педагогический дебют»<sup>2</sup>, «Флагманы образования»<sup>3</sup>. Однако системности участия и психолого-педагогического сопровождения участников профессиональных конкурсов не выявлено. Необходимо до- и посткон-

<sup>1</sup> Сайт «Учитель года России 2023». Режим доступа: <https://teacherofrussia.ru/> (дата обращения: 20.08.2023).

<sup>2</sup> Сайт «Педагогический дебют». Режим доступа: <https://schools.org.ru/peddebut/poryadok-konkursa> (дата обращения: 20.08.2023).

<sup>3</sup> Сайт «Флагманы образования». Режим доступа: <https://flagmany.rsv.ru/> (дата обращения: 20.08.2023).

курсное сопровождение педагогов, формирование практики наставничества, использование всех ресурсов системы профессионального развития регионов для сопровождения участников и поддержки их профессионального развития.

По итогам анализа данных проведенного опроса, можно предложить следующие пути и средства модернизации системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции региональной образовательной системы в единое образовательное пространство РФ:

- использовать весь спектр средств организации работы с педагогическими кадрами по развитию их профессиональных компетенций в организациях среднего профессионально, высшего и дополнительного профессионального образования, так как разные категории респондентов называют основной перечень предлагаемых средств достаточно эффективным;

- совершенствовать систему материального и морального стимулирования профессионального саморазвития педагогов образовательных организаций и шире использовать потенциал курсов повышения квалификации федерального уровня;

- развивать систему внутрифирменного обучения и тьюторского сопровождения в образовательных организациях, так как потенциал данных средств слабо используется и, как следствие, недооценивается преподавателями среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования;

- особое внимание уделить внедрению и использованию в образовательных организациях следующих средств: проведение мастер-классов, тиражирование лучших практик через публикации, организация деятельности методических объединений, обмен опытом работы в образовательной организации и на муниципальном уровне, разработка индивидуального плана профессионального развития педагога, участи в научно-практических конференциях, диагностика по выявлению профессиональных дефицитов кадров, изучение запроса на адресную поддержку педагогов, деятельность общественных профессиональных объединений, сообществ в регионе.

В целом отрадно отметить, что запрос педагогических кадров на профессиональную подготовку и профессиональное развитие в регионах РФ, в основном, соответствует приоритетам государственной образовательной политики, тенденциям построения РС НМС, положениям концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной распоряжениями Министерства просвещения Российской Федерации.

## **Заключение**

Таким образом, цель представления в статье результатов проведенного исследования реализована. Получены результаты, которые позволили выявить риски, возможности, новые задачи обеспечения единства ЕФС НМС профессионального развития педагогических кадров.

Предположения, заявленные в гипотезе реализованы и подтверждают возможность реализации исследовательских задач:

- выявлены ценности, особенности, традиции и возможности в региональных системах образования в отношении реализации приоритетов профессионального развития педагогических кадров в РФ.

К традициям РСО, уже реализуемым в регионах можно отнести: выявление педагогически одаренной молодежи и ориентацию обучающихся на педагогическую профессию, проектирование и реализация программ по профессиональному развитию педагогических кадров, участия педагогов в работе профессионально-общественных объединений, работа в экспертных сообществах, готовность делиться опытом своей работы. Определены приоритеты государственной политики РФ в отношении профессионального развития педагогических кадров связанные, в первую очередь с созданием ЕФС НМС педагогических кадров. Показаны ключевые принципы построения системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров на современном этапе развития: совместное планирование и принятие решений на всех уровнях; ориентация и оперативное реагирование на профессиональные дефициты и запросы педагогических работников; соответствие приоритетным задачам в сфере образования. Проблемными зонами являются: отсутствие единого подхода к организации деятельности методических служб, субъектов профессионального развития кадров на региональном уровне и отсутствие связи между научными исследованиями и реальной педагогической и управленческой практикой. В качестве внешних ресурсов для профессионального развития педагогических кадров выделены: профессиональные объединения, службы, методический актив, порталы, региональные центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

- определен актуальный запрос педагогических кадров на профессиональную подготовку и профессиональное развитие в регионах РФ: особенности реализацией обновленных ФГОС ООО; современные педагогические технологии; цифровая образовательная среда; управление мотивацией обучающихся; методика преподавания предмета; правовая компетентность педагога; функциональная грамотность и другие вопросы, которые необходимо включать в программы профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров.

- выявлены проблемы построения РС НМС профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в условиях обеспечения единства ЕФС НМС. Выявлен низкий уровень: опыта участия в диагностике профессиональных дефицитов; реализации индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов; открытия стажировочных площадок; участия в прикладных исследованиях по приоритетным направлениям государственной образовательной политики РФ. Кроме того, установлено, что требует развития практика организации сетевого взаимодействия субъектов системы научно-методического сопровождения, представляется необходимым

расширить горизонтальные связи внутри субъектов системы профессионального развития в части обмена эффективными педагогическими и управленческими практиками.

– установлено, какие образовательные организации региональной системы образования могут стать субъектами научно-методической деятельности в рамках РС НМС. Показаны возможности интеграции образовательных организаций, вузов, институтов развития образования, колледжей, муниципальных методических служб, профессиональных педагогических сообществ. Установлено, что региональный центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников воспринимается как структура позволяющая осуществлять практико-ориентированную подготовку «под актуальные оперативные задачи». А также установлено, что руководители лишь частично участвуют в формировании регионального заказа на подготовку и профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров в регионах.

– показаны пути и средства обеспечения единства ЕФС НМС системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции РС НМС в ЕФС НМС, в т.ч., через призму материального и морального стимулирования, через внешнюю систему формального непрерывного профессионального образования, через использования ресурсных контекстов неформального и информального непрерывного профессионального образования.

### Список использованных источников

1. Heinz M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching // *Educational Research and Evaluation*. 2015. № 21 (3). P. 258–297. DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278
2. Brok P. D., Wubbels T., Tartwijk J. V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23, № 8. P. 881–895. DOI: 10.1080/13540602.2017.1360859
3. Бондаренко Н. В. Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны [Электрон. ресурс] // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. Москва: НИУ ВШЭ, 2017. № 5 (104). Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2017/03/30/1168527235/%23104.pdf> (дата обращения: 20.08.2023).
4. Серкова Д. Что такое непрерывное образование? Институт непрерывного образования [Электрон. ресурс] // FB.ru: информационно-справочный портал. 2017. Режим доступа: <http://fb.ru/article/316277/chto-takoe-nepreryivnoe-obrazovanie-institutnepreryivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.08.2023).
5. Tarkhanova I. Continuing education in the life strategies adults // *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2017. Vol. III. P. 556–564. DOI: 10.17770/sie2017vol2.2294
6. Ахмедов А. Э., Смольянинова И. В., Шаталов В. А. Система непрерывного образования как драйвер совершенствования профессиональных компетенций [Электрон. ресурс] // Непрерывное образование инновационный подход. 2016. № 3. С. 26–28. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nepreryvnogo-obrazovaniya-kak-drayver-sovershenstvovaniya-professionalnyh-kompetentsiy/viewer> (дата обращения: 20.08.2023).

7. Чередниченко Г. А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 152–182. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-152-182

8. Bagnall R. G. Lifelong learning: concepts and conceptions // International Journal of Lifelong Education. London: Routledge, 2000. Vol. 19, № 1. P. 20–35. Available from: <https://libgen.ggfwzs.net/reader/29034638> (date of access: 20.08.2023).

9. Griffin C. From education policy to lifelong learning strategies // P. Jarvis (ed.). The Age of Learning. London: Kogan Page, 2001. P. 41–54. Available from: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315042459-6/education-policy-lifelong-learning-strategies-colin-griffin> (date of access: 20.08.2023).

10. Egetenmeyer R., Schmidt-Lauff S., Boffo V. (Eds.) Adult Learning and Education in International Contexts. Forthcoming Challenges for its Professionalisation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2017. DOI: 10.3726/b11144

11. Ainley J., Carstens R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) Conceptual Framework. OECD Education Working Papers, 2018. № 187, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/799337c2-en

12. Buonomo I. & other Unravelling teacher job satisfaction: the contribution of collective efficacy and emotions towards professional role // International journal of environmental research and public health. 2020. Vol. 17. P. 736. DOI: 10.3390/ijerph17030736

13. Creasy K. L. Defining professionalism in teacher education programs // Journal of Education & Social Policy. 2015. Vol. 2, № 2. P. 23–25. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563997.pdf> (date of access: 20.08.2023).

14. Danielson C. Danielson's framework for teaching evaluation // Children & Schools. 2011. Vol. 33. P. 61–63. DOI: 10.1093/cs/33.1.61

15. Schleicher A. TALIS 2018. Teaching and Learning International Survey. Insights and Interpretation. Available from: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf) (date of access: 20.08.2023).

16. Ансимова Н. П. Обоснование и операционализация понятия «качество непрерывного педагогического образования» на основе модели универсальных педагогических компетенций [Электрон. ресурс] // Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов: коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 87–108. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=auqlhu> (дата обращения: 20.08.2023).

17. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски: монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 454 с. Режим доступа: <https://chit-tat-online.org/str/lichnostno-professionalnoe-razvitie-uchitelya-strategii> (дата обращения: 20.08.2023).

18. Тарханова И. Ю. Единое образовательное пространство подготовки педагогов: история и современность [Электрон. ресурс] // Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов: коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 9–24. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=auqlhu> (дата обращения: 20.08.2023).

19. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264

20. Хуторской А. В. Методология инновационной практики в образовании. Монография. Москва: Ридеро, 2021. 162 с. Режим доступа: [https://online-biblio.tk/bookid\\_64335291/](https://online-biblio.tk/bookid_64335291/) (дата обращения: 20.08.2023).

21. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' views of teaching as a career choice // Journal of Education for Teaching. 2000. № 26. P. 117–126. DOI: 10.1080/02607470050127036

22. Richardson P. W., Watt H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian Universities // Asia Pacific Journal of Teacher Education. 2006. № 34. P. 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290

23. Flores M. A., Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study // *Teaching and Teacher Education*. 2012. P. 219–232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002

24. Smak M., Walczak D. The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers // *Edukacja. An Interdisciplinary Approach*. 2017. P. 22–40. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/321190505\\_The\\_prestige\\_of\\_the\\_teaching\\_profession\\_in\\_the\\_perception\\_of\\_teachers\\_and\\_former\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/321190505_The_prestige_of_the_teaching_profession_in_the_perception_of_teachers_and_former_teachers) (date of access: 20.08.2023).

25. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation's schools // *Childhood Education*. 2005. № 1 (4). P. 249–250. Available from: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED485953](https://archive.org/details/ERIC_ED485953) (date of access: 20.08.2023).

26. Сериков В. В. Непрерывное самообразование как профессиональная функция педагога [Электрон. ресурс] // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 15-й международной научно-практической конференции*. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. С. 20–24. Режим доступа: <https://conf.yspu.org/wp-content/uploads/sites/12/2018/01/Elektronnoe-izdanie-Teh.red.-Sbornik-YUdin-ITOG-2.pdf> (дата обращения: 20.08.2023).

27. Золотарева А. В. Преемственность в подготовке и профессиональном развитии кадров сферы дополнительного образования детей: проблемы и варианты их решения [Электрон. ресурс] // *Управление образованием*. 2017. № 4. С. 81–92. Режим доступа: <https://narodnoe.org/journals/upravlenie-obrazovaniem/2017-4/preemstvennost-v-podgotovke-i-professionalnom-razviti-kadrov-sferi-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-problemi-i-varianti-ih-resheniya> (дата обращения: 20.08.2023).

28. Золотарева А. В. Научно-методические основы обеспечения профессионального и карьерного роста педагога сферы дополнительного образования детей [Электрон. ресурс] // *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 4. С. 89–98. Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/releases/2018\\_4/14.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2018_4/14.pdf) (дата обращения: 20.08.2023).

29. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing, 2021. Available from: <https://www.arlindovsky.net/wp-content/uploads/2012/03/Preparing-Teachers-and-Developing-School-Leaders-for-the-21st-Century.pdf> (date of access: 20.08.2023).

30. Li J., Li J. Educational policy development in China in the 21st century: A multi-flows approach // *Beijing International Review of Education*. 2019. № 1 (1). P. 196–220. Available from: [https://brill.com/view/journals/bire/1/1/article-p196\\_196.xml?language=en&body=citedby-67985](https://brill.com/view/journals/bire/1/1/article-p196_196.xml?language=en&body=citedby-67985) (date of access: 20.08.2023).

## References

1. Heinz M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*. 2015; 21 (3): 258–297. DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278

2. Brok P. D., Wubbels T., Tartwijk J. V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*. 2017; 23 (8): 881–895. DOI: 10.1080/13540602.2017.1360859

3. Bondarenko N. V. Formation of continuous education in Russia: Analysis based on the results of all-Russian surveys of the adult population of the country. *Monitoring jekonomiki obrazovaniya. Informacionnyj bjulleten' = Monitoring of Education Economy. Newsletter* [Internet]. 2017 [cited 2023 Aug 20]; 5 (104). Available from: <https://www.hse.ru/data/2017/03/30/1168527235/%23104.pdf> (In Russ.)

4. Serkova D. Chto takoe nepreryvnoe obrazovanie? Institut nepreryvnogo obrazovaniya = What is continuing education? Institute for continuing education. FB.ru: informacionno-spravochnyj portal = FB.ru: information-reference portal [Internet]. 2017 [cited 2023 Aug 20]. Available from: <http://fb.ru/article/316277/chto-takoe-nepreryvnoe-obrazovanie-institutnepreryvnogo-obrazovaniya> (In Russ.)

5. Tarkhanova I. Continuing education in the life strategies adults. In: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*; 2017 May 26–27; Rezekne. Vol. III. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies; 2017. p. 556–564. DOI: 10.17770/sie2017vol2.2294

6. Akhmedov A. E., Smolyaninova I. V., Shatalov V. A. The system of continuing education as a driver for improving professional competencies. *Nepreryvnoe obrazovanie innovacionnyj podhod = Continuous Education is an Innovative Approach* [Internet]. 2016 [cited 2023 Aug 20]; 3: 26–28. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nepreryvnogo-obrazovaniya-kak-drayver-sovershenstvovaniya-professionalnyh-kompetentsiy/viewer> (In Russ.)

7. Cherednichenko G. A. Russian youth in the education system: From level to level. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2017; 3: 152–182. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-152-182 (In Russ.)

8. Bagnall R. G. Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education* [Internet]. 2000 [cited 2023 Aug 20]; 19 (1): 20–35. Available from: <https://libgen.ggfwzs.net/reader/29034638>

9. Griffin C. From education policy to lifelong learning strategies. In: Jarvis P. (Ed.). *The age of learning* [Internet]. London: Kogan Page; 2001 [cited 2023 Aug 20]. p. 41–54. Available from: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315042459-6/education-policy-lifelong-learning-strategies-colin-griffin>

10. Egetenmeyer R., Schmidt-Lauff S., Boffo V. Adult learning and education in international contexts. Forthcoming challenges for its professionalisation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH; 2017. DOI: 10.3726/b11144

11. Ainley J., Carstens R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) Conceptual Framework. In: OECD Education Working Papers 2018. № 187. Paris: OECD Publishing; 2018. DOI: 10.1787/799337c2-en

12. Buonomo I., et al. Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17: 736. DOI: 10.3390/ijerph17030736

13. Creasy K. L. Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy* [Internet]. 2015 [cited 2023 Aug 20]; 2 (2): 23–25. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563997.pdf>

14. Danielson C. Danielson's framework for teaching evaluation. *Children & Schools*. 2011; 33: 61–63. DOI: 10.1093/cs/33.1.61

15. Schleicher A. TALIS 2018. Teaching and Learning International Survey Insights and Interpretations [Internet]. 2018 [cited 2023 Aug 20]. Available from: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf).

16. Ansimova N. P. Obosnovanie i operacionalizacija ponjatija “kachestvo nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya” na osnove modeli universal’nyh pedagogicheskikh kompetencij = Justification and operationalization of the concept of “quality of continuing pedagogical education” on the basis of a model of universal pedagogical competencies. In: Tarkhanova I. Yu. (Ed.). *Metodologija edinogo obrazovatel’nogo prostranstva podgotovki pedagogov = Methodology of unified educational space for training teachers* [Internet]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; 2022 [cited 2023 Aug 20]. p. 87–108. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=auqlhu> (In Russ.)

17. Mitina L. M. Lichnostno-professional’noe razvitie uchitelja: strategii, resursy, riski = Personal and professional development of a teacher: Strategies, resources, risks [Internet]. Moscow, St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2018 [cited 2023 Aug 20]. 454 p. Available from: <https://chitat-online.org/str/lichnostno-professionalnoe-razvitie-uchitelya-strategii> (In Russ.)

18. Tarkhanova I. Yu. Edinoe obrazovatel’noe prostranstvo podgotovki pedagogov: istorija i sovremennost’ = Unified educational space for training of teachers: History and modernity. In: Tarkhanova I. Yu. (Ed.). *Metodologija edinogo obrazovatel’nogo prostranstva podgotovki pedagogov = Methodology of*

unified educational space for training teachers [Internet]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; 2022 [cited 2023 Aug 20]. p. 9–24. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=aqlhlu> (In Russ.)

19. Kharisova I. G. Value-semantic model of formation of successive results in teacher training. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* = *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2021; 27 (4): 257–264. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264 (In Russ.)

20. Khutorskoy A. V. Metodologija innovacionnoj praktiki v obrazovanii = Methodology of innovative practice in education. Moscow: Publishing House Ridero; 2021 [cited 2023 Aug 20]. 162 p. Available from: [https://online-biblio.tk/bookid\\_64335291/](https://online-biblio.tk/bookid_64335291/) (In Russ.)

21. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*. 2000; 26: 117–126. DOI: 10.1080/02607470050127036

22. Richardson P. W., Watt H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 2006; 34: 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290

23. Flores M. A., Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*. 2012; 22 (2): 219–132. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002

24. Smak M., Walczak D. The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja* [Internet]. 2017 [cited 2023 Aug 20]; Nov: 22–40. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/321190505\\_The\\_prestige\\_of\\_the\\_teaching\\_profession\\_in\\_the\\_perception\\_of\\_teachers\\_and\\_former\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/321190505_The_prestige_of_the_teaching_profession_in_the_perception_of_teachers_and_former_teachers)

25. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation's schools. *Childhood Education* [Internet]. 2005 [cited 2023 Aug 20]; 1 (4): 249–250. Available from: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED485953](https://archive.org/details/ERIC_ED485953)

26. Serikov V. V. Continuous self-education as a professional function of a teacher. In: *Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: Materialy vtorogo jetapa 15-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Long Life Learning: Continuing Education for Sustainable Development. Materials of the Second Stage of the 15<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference* [Internet]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; 2017 [cited 2023 Aug 20]; p. 20–24. Available from: <https://conf.yspu.org/wp-content/uploads/sites/12/2018/01/Elektronnoe-izdanie-Teh.red.-Sbornik-YUdin-ITOG-2.pdf> (In Russ.)

27. Zolotareva A. V. Continuity in the training and professional development of personnel in the field of additional education of children: Problems and options for solving them. *Upravlenie obrazovaniem = Education Management* [Internet]. 2017 [cited 2023 Aug 20]; 4: 81–92. Available from: <https://narodnoe.org/journals/upravlenie-obrazovaniem/2017-4/preemstvennost-v-podgotovke-i-professionalnom-razviti-i-kadrov-sferi-dopolnitelnogo-obrazovaniya-deteiy-problemi-i-varianty-ih-resheniya> (In Russ.)

28. Zolotareva A. V. Scientific and methodological foundations for ensuring professional and career growth of a teacher in the field of additional education of children. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [Internet]. 2018 [cited 2023 Aug 20]; 4: 89–98. Available from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2018\\_4/14.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2018_4/14.pdf) (In Russ.)

29. Schleicher A. Preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> century: Lessons from around the world [Internet]. OECD Publishing; 2021 [cited 2023 Aug 20]. Available from: <https://www.arlindovsky.net/wp-content/uploads/2012/03/Preparing-Teachers-and-Developing-School-Leaders-for-the-21st-Century.pdf>

30. Li J., Li J. Educational policy development in China in the 21<sup>st</sup> century: A multi-flows approach. *Beijing International Review of Education* [Internet]. 2019 [cited 2023 Aug 20]; 1 (1): 196–220. Available from: [https://brill.com/view/journals/bire/1/1/article-p196\\_196.xml?language=en&body=cited-by-67985](https://brill.com/view/journals/bire/1/1/article-p196_196.xml?language=en&body=cited-by-67985)

**Информация об авторах:**

**Золотарева Ангелина Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ORCID 0000-0002-7096-1005; Ярославль, Россия. E-mail: ang\_gold@mail.ru

**Байбородова Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ORCID 0000-0002-4440-5013; Ярославль, Россия. E-mail: lvbai@mail.ru

**Груздев Михаил Вадимович** – доктор педагогических наук, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ORCID 0000-0001-5603-0864; Ярославль, Россия. E-mail: rector@yspu.org

**Харисова Инга Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ORCID 0000-0002-7782-664X, ResearcherID AAG-6060-2019; Ярославль, Росси. E-mail: inga-kharisova@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 06.07.2023; поступила после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 04.10.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Angelina V. Zolotareva** – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0002-7096-1005; Yaroslavl, Russia. E-mail: ang\_gold@mail.ru

**Lyudmila V. Bayborodova** – Dr. Sci. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0002-4440-5013; Yaroslavl, Russia. E-mail: lvbai@mail.ru

**Mikhail V. Gruzdev** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0001-5603-0864; Yaroslavl, Russia. E-mail: rector@yspu.org

**Inga G. Kharisova** – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0002-7782-664X, ResearcherID AAG-6060-2019; Yaroslavl, Russia. E-mail: inga-kharisova@yandex.ru

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

Received 06.07.2023; revised 27.09.2023; accepted for publication 04.10.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Información sobre los autores:**

**Angelina Viktorovna Zolotareva:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora del Departamento de Tecnologías Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Estatal de Yaroslavl en honor a K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0002-7096-1005; Yaroslavl, Rusia. Correo electrónico: ang\_gold@mail.ru

**Liudmila Vasílevna Baiboródova:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Jefe del Departamento de Tecnologías Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Estatal de Yaroslavl en honor a K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0002-4440-5013; Yaroslavl, Rusia. Correo electrónico: lvbai@mail.ru

**Mijail Vadímovich Grúzdev:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor Asociado, Rector de la Universidad Pedagógica Estatal de Yaroslavl en honor a K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0001-5603-0864; Yaroslavl, Rusia. Correo electrónico: rector@yspu.org

**Inga Guennádevna Járisova:** Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Tecnologías Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Estatal de Yaroslavl en honor a K. D. Ushinsky; ORCID 0000-0002-7782-664X, ResearcherID AAG-6060-2019; Yaroslavl, Rusia. Correo electrónico: inga-kharisova@yandex.ru

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 06/07/2023; recepción efectuada después de la revisión el 27/09/2023; aceptado para su publicación el 04/10/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

## СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПАЦИЕНТ-ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ В ПОНИМАНИИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Т. Д. Подкладова<sup>1</sup>, Л. Г. Смышляева<sup>2</sup>, А. О. Окороков<sup>3</sup>, И. И. Сошенко<sup>4</sup>

Сибирский государственный медицинский университет Минздрава России, Томск, Россия.

E-mail: <sup>1</sup>tanyatomsk@mail.ru; <sup>2</sup>laris.s@mail.ru; <sup>3</sup>okorokovao@yandex.ru; <sup>4</sup>sii2007@yandex.ru

**Аннотация.** Введение. Показаны базовые характеристики проявления пациент-ориентированности как современного аксиологического контекста развития системы высшего медицинского образования России, обуславливающего его новые социокультурные приоритеты. Предложен авторский дизайн научно-педагогического исследования, нацеленного на выявление особенностей понимания будущими врачами (обучающимися образовательных программ специалитета) пациент-ориентированности в здравоохранении. Проанализированы данные сравнительного анализа идентификационных признаков проявления пациент-ориентированности врача через видение экспертов и представленности этих признаков в понимании будущих врачей. Обозначены образовательные дефициты будущих врачей, связанные с реализацией ими пациент-ориентированности в будущей профессиональной деятельности, что отражает их точные представления о ключевых смыслах, принципах и деятельностно-поведенческих проявлениях пациент-ориентированности. Предложены педагогические способы развития содержания высшего медицинского образования в контексте устранения этих дефицитов.

**Цель** – выявление особенностей понимания пациент-ориентированности будущими врачами в контексте отражения в нем современных социокультурных приоритетов высшего медицинского образования России.

**Методология, методы и методики.** Методологический базис исследования составили системный, деятельностный, феноменологический и социокультурный подходы. Методы исследования: теоретический анализ, феноменологический анализ, структурный анализ, опрос, метод экспертных оценок, фокус-группа.

**Результаты.** Во-первых, обозначены педагогические способы реализации пациент-ориентированности в практиках высшего медицинского образования. Среди способов: актуализация вопросов продуктивного субъект-субъектного взаимодействия врача и пациента в содержании основных образовательных программ (ООП) высшего медицинского образования (ВМО) уровня специалитета в «сквозной» логике, при отражении этого аспекта в каждой из учебных дисциплин; включение в структуру ООП учебного курса, посвященного пациент-ориентированности в деятельности врача, который выступает дидактическим системообразующим элементом содержания ВМО в контексте реализации его аксиологического смысла – пациент-ориентированности.

**Результаты.** Во-первых, обозначены педагогические способы реализации пациент-ориентированности в практиках высшего медицинского образования. Среди способов: актуализация вопросов продуктивного субъект-субъектного взаимодействия врача и пациента в содержании основных образовательных программ (ООП) высшего медицинского образования (ВМО) уровня специалитета в «сквозной» логике, при отражении этого аспекта в каждой из учебных дисциплин; включение в структуру ООП учебного курса, посвященного пациент-ориентированности в деятельности врача, который выступает дидактическим системообразующим элементом содержания ВМО в контексте реализации его аксиологического смысла – пациент-ориентированности.

Во-вторых, выявлены особенности понимания будущими врачами пациент-ориентированности в ее сущностной, смысловой и процессуально-деятельностной представленности, как-то: 1) обозначение значимости преимущественно двух ее характеристик – приоритета целостного

подхода в работе с пациентом и важности эмоциональных аспектов и профессионально-коммуникативных навыков современного врача, наряду с недостаточной степенью готовности к их применению на практике; 2) слабая проявленность понимания пациент-ориентированности как совместной деятельности врача и пациента; 3) неориентированность внимания будущего врача на учет социального контекста заболеваний пациента и их лечения; 4) фрагментарность и нецелостность понимания пациент-ориентированности в плане актуализации педагогического действия врача при взаимодействии с пациентом; 5) непонимание образовательной ресурсности взаимодействия врача с пациентскими сообществами; 6) невыраженная образовательная потребность в углублении и расширении представлений о пациент-ориентированности.

В третьих, определены образовательные дефициты будущих врачей, связанные с реализацией ими пациент-ориентированности в будущей профессиональной деятельности, а именно: понимание оснований пациент-ориентированной парадигмы в современной медицине; знание и понимание исторических этапов эволюции взаимодействия пациента и врача: системное знание критериев и деятельностно-поведенческих проявлений пациент-ориентированности в работе современного врача; понимание принципов и способов продуктивного взаимодействия медицинского и пациентского сообществ; владение способами практического осуществления образовательного взаимодействия с пациентами.

В-четвертых, выявлены представления будущих врачей о педагогических условиях усиления пациент-ориентированности при реализации образовательных программ ВМО. Они отражают необходимость создания в вузе соответствующей среды, акцентуации вопросов пациент-ориентированности как в содержании ВМО, так и через включение коммуникативно-тренинговых форматов обучения способам пациент-ориентированного взаимодействия врача и пациента во всех полноте аспектов такой коммуникации (включая собственно коммуникативный, эмоциональный, образовательный).

*Научная новизна.* Доказано, что пациент-ориентированность выступает одним из актуальных социокультурных контекстов развития ВМО в России. Определены образовательные дефициты будущих врачей в контексте развития их компетенций, связанных с решением задач пациент-ориентированного здравоохранения. Разработаны дидактические способы развития ВМО в контексте отражения в нем пациент-ориентированного подхода.

*Практическая значимость.* Полученные научные результаты представляют практическую ценность для развития дидактики ВМО в части содержания ООП ВМО и его организационно-технологических характеристик, а также для обогащения программ ДПО педагогов ВМО.

**Ключевые слова:** высшее медицинское образование, пациент-ориентированность, коммуникации врача и пациента, пациент-ориентированные образовательные дефициты студентов-медиков.

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность Тюменскому государственному медицинскому университету за сотрудничество в рамках проведения исследования и апробации учебного курса «Пациент-ориентированные практики в медицине» для обучающихся ВМО уровня специалитета.

**Для цитирования:** Подкладова Т. Д., Смышляева Л. Г., Окороков А. О., Сошенко И. И. Современные контексты развития высшего медицинского образования: пациент-ориентированность в понимании будущего врача // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 44–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-44-79

## CONTEMPORARY CONTEXTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION DEVELOPMENT: PATIENT-CENTRED CARE IN MEDICAL STUDENTS' UNDERSTANDING

T. D. Podkladova<sup>1</sup>, L. G. Smyshlyayeva<sup>2</sup>, A. O. Okorokov<sup>3</sup>, I. I. Soshenko<sup>4</sup>

*Siberian State Medical University, Tomsk, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>tanyatomsk@mail.ru; <sup>2</sup>laris.s@mail.ru; <sup>3</sup>okorokovao@yandex.ru; <sup>4</sup>sii2007@yandex.ru*

**Abstract.** The article shows basic qualities of patient-centred care as a contemporary axiological context for the development of healthcare and higher medical education in Russia, which determines its new socio-cultural priorities. The authors have designed original educational research aimed at identifying the specificity of understanding the patient-centred care by medical students (students enrolled in specialist degree programmes). In the current research, the authors analysed the data derived from the comparative analysis of the identification attributes of doctor's patient-centredness from expert perspective and representations of these attributes in medical students' understanding. The research provides an exact representation of key meanings, principles and behavioural manifestations of a patient-centred approach in the work of contemporary doctors and proposes educational techniques to expand the content of higher medical education and eliminate the above-mentioned gaps.

**Aim.** The research *aims* at identifying the specificity of understanding patient-centred care by medical students in the context of contemporary socio-cultural priorities of Russian higher medical education.

**Methodology and research methods.** The research is based on the systemic, activity-based, phenomenological, and socio-cultural approaches. The research methods include theoretical, phenomenological, and structural types of analysis; survey method, expert assessments, and focus groups.

**Results.** Firstly, the research has outlined the pedagogical techniques of implementing a patient-centred approach to healthcare in higher medical education, such as: a) foregrounding the problems of productive subject-to-subject interaction between doctors and patients, including their shared responsibility for taking decisions on health care treatment (such problems are to be logically distributed throughout the curricula of main educational programmes of higher medical education and integrated in each academic discipline); b) introducing a core training course of a patient-centred approach in healthcare into main educational programmes (specialist degree) to make this course a didactic system-forming axiological element of higher medical education.

Secondly, the research has revealed the specificity of patient-centred healthcare as understood by medical students in terms of its meaning and implementation: 1) on the one hand, medical students support the priority of a holistic approach to patients and their problems and agree that it is essential to develop empathy and professional communicative skills, while, on the other hand, medical students demonstrate lack of readiness for the application of patient-centred approach; 2) medical students are largely unaware of patient-centred care as a joint activity of doctors and patients and its potential for involving patients into shared decision-making; 3) medical students are not taught how to provide socially contextualised care and consider patients' social environment in developing appropriate treatment plans; 4) medical students lack comprehensive understanding of patient-centred care as an integral part of educational interaction between doctors and patients; 5) medical students do not understand, or misunderstand, the value of doctors' interaction with patient communities; 6) medical students generally do not express a need to deepen and expand their ideas about patient-centred care.

Thirdly, the authors have identified the educational gaps in the implementation of a patient-centred approach by medical students, namely: in understanding the fundamentals of the patient-centred paradigm in contemporary medicine; in understanding the evolution of doctor-patient interaction in terms of systemic knowledge about the patient-centred care criteria and behaviours in the work of contemporary clinicians; in understanding the principles and methods of productive interaction between medical and patient communities; in practicing educational interaction with patients.

Finally, the authors have determined and articulated the demand of medical student for a more varied and extended interaction with their educators on the problems of patient-centred healthcare within main educational programs of higher medical education. The authors have explicated the need to foreground patient-centred issues of healthcare in the content of higher medical education, by means of including mandatory communication and training formats for teaching methods of patient-oriented communicative, emotional and educational interaction between doctors and patients.

*Scientific novelty.* It has been proven that patient-centred care has become a topical socio-cultural context for the development of Russian higher medical education. The research specifies the educational gaps medical students encounter in developing their competencies in solving the problems of patient-centred healthcare. The authors have designed teaching methods that would promote the integration of patient-centred care into higher medical education.

*Practical significance.* The research findings can be used for the development of higher medical education didactics, namely to expand the curricula and upgrade the management of main educational programmes as well as to improve the curricula of the extended pedagogical education programmes of higher medical education.

**Keywords:** higher medical education, patient-centredness, doctor-patient communication, patient-centred educational gaps among medical students.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the Tyumen State Medical University for cooperation in the framework of the study and testing of the training course "Patient-Centred Practices in Medicine" for higher speciality training of medical students.

**For citation:** Podkladova T. D., Smyshlyaeva L. G., Okorokov A. O., Soshenko I. I. Contemporary contexts of higher medical education development: Patient-centred care in medical students' understanding. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 44–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-44-79

## CONCEPCIÓN MODERNA EN EL NUEVO CONTEXTO CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN MEDICINA: EL PACIENTE, PUNTO FOCAL DE LA ACTIVIDAD MÉDICA EN LA COMPRENSIÓN DEL FUTURO DOCTOR

T. D. Podkládova<sup>1</sup>, L. G. Smishlyáeva<sup>2</sup>, A. O. Ókorokov<sup>3</sup>, I. I. Sóshenko<sup>4</sup>

Universidad Estatal de Medicina de Siberia adscrita al Ministerio de Salud de Rusia, Tomsk, Rusia.

E-mail: <sup>1</sup>tanyatomsk@mail.ru; <sup>2</sup>laris.s@mail.ru; <sup>3</sup>okorokovao@yandex.ru; <sup>4</sup>sii2007@yandex.ru

**Abstracto. Introducción.** Las características básicas del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' se muestran como un contexto axiológico moderno orientado hacia el desarrollo del curriculum del sistema educativo en la enseñanza de la medicina en las universidades en Rusia, que determina sus nuevas prioridades socioculturales. Se propone el diseño de autoría de un estudio científico y pedagógico, dirigido a identificar las peculiaridades de la comprensión por parte de los futuros médicos (estudiantes de programas educativos de especialidad) de lo que es el paciente como centro del sistema de salud. Se lleva a cabo un estudio de los datos de un análisis comparativo de los indicadores de identificación del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' a través de la visión de expertos y la representación de dichos indicadores en la comprensión de los futuros médicos. Se indican las deficiencias educativas de los futuros médicos asociados a la implementación de su focalización hacia el paciente en sus futuras actividades profesionales, lo que refleja las ideas exactas sobre los significados

clave, principios y conducta en lo que respecta al paciente como punto focal. Se proponen formas pedagógicas de desarrollar el contenido de la educación en medicina superior en el contexto de la superación de dichas deficiencias.

*Objetivo.* El objetivo es identificar las peculiaridades de la comprensión del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' por parte de los futuros médicos en el contexto de reflejar en ella las prioridades socioculturales modernas de la educación médica superior en Rusia.

*Metodología, métodos y procesos de investigación.* La base metodológica del estudio, la constituyen los enfoques sistémico, de actividad, fenomenológico y sociocultural. Métodos de investigación: análisis teórico, análisis fenomenológico, análisis estructural, encuesta, método de evaluación de expertos, grupo focal.

*Resultados.* En primer lugar, se describen las formas pedagógicas de implementar el concepto de 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en las prácticas de la educación en medicina superior. Entre las formas se tienen: actualizar los temas de interacción productiva sujeto-sujeto entre el doctor y el paciente en el contenido de los principales programas educativos (PPE) de educación en medicina superior (EMS) a nivel de especialista en una lógica "transversal", al tiempo que refleje este aspecto en cada una de las disciplinas académicas; inclusión en la estructura de los principales programas educativos (PPE) de un curso de formación dedicado al concepto de 'El paciente, punto focal de la actividad médica', que actúe como elemento formador de sistema didáctico del contenido de los programas para educación en medicina superior (EMS) en el contexto de la implementación de su significado axiológico entendido como el paciente, centro focal de la actividad.

En segundo lugar, se revelaron las peculiaridades de la comprensión de los futuros médicos sobre el concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en su representación esencial, semántica y de actividad procedimental, tales como: habilidades de comunicación del médico moderno, junto con un grado insuficiente de preparación para su aplicación en la práctica; 2) débil manifestación de comprensión del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' como una actividad conjunta entre el médico y el paciente; 3) la atención del futuro médico no se centra en tener en cuenta el contexto social de las enfermedades del paciente y su tratamiento; 4) comprensión fragmentaria e incompleta del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en términos de actualizar la acción pedagógica del médico cuando interactúa con el paciente; 5) incompreensión del recurso educativo respecto a la interacción entre el médico y los grupos de pacientes; 6) una necesidad educativa no expresada de profundizar y ampliar ideas sobre 'El paciente, punto focal de la actividad médica'.

En tercer lugar, se identifican las deficiencias educativas de los futuros médicos asociados a la implementación del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en sus futuras actividades profesionales, a saber: comprender los fundamentos del paradigma el concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en la medicina moderna; conocimiento y comprensión de las etapas históricas en la evolución de la interacción entre el paciente y el médico: conocimiento sistémico de los criterios y manifestaciones de actividad y conducta del concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en el trabajo del médico moderno; comprender los principios y métodos de interacción productiva entre las comunidades médicas y de los grupos de pacientes; posesión de métodos de implementación práctica de interacción educativa con los pacientes.

En cuarto lugar, se revelaron las ideas de los futuros médicos en cuanto a las condiciones pedagógicas para fortalecer el concepto de 'El paciente, punto focal de la actividad médica' en la implementación de los programas educativos de educación en medicina superior (EMS). Reflejan la necesidad de crear un ambiente apropiado en la universidad, acentuando los temas sobre el concepto de 'El paciente, punto focal de la actividad médica' tanto en el contenido de los programas educativos de educación en medicina superior (EMS) como a través de la inclusión de formatos comunicativos y de capacitación para enseñar los métodos de interacción entre el médico y el paciente y en todos los aspectos de dicha comunicación (incluidos los de comunicación, educación y expresión emocional).

*Novedad científica.* Se ha demostrado que el concepto de 'El paciente, punto focal de la actividad médica' es uno de los contextos socioculturales de actualidad para el desarrollo de la educación en medicina superior (EMS) en Rusia. Las deficiencias formativas de los futuros médicos se determinan en el contexto del desarrollo de sus competencias relacionadas con la solución de los problemas de la atención

sanitaria orientada al paciente. Se han desarrollado métodos didácticos para el desarrollo de la educación en medicina superior (EMS) en el contexto de reflejar el concepto de 'El paciente, punto focal de la actividad médica'.

**Significado práctico.** Los resultados científicos obtenidos son de valor práctico para el desarrollo de la didáctica en la educación en medicina superior (EMS) en cuanto al contenido de los principales programas educativos (PPE) de la educación en medicina superior (EMS) y sus características organizativas y tecnológicas, así como para enriquecer los programas extracurriculares de educación complementaria (PEDC) para los docentes de educación en medicina superior (EMS).

**Palabras claves:** educación superior en medicina, paciente, punto focal de la actividad médica, comunicación entre el médico y paciente, deficiencias educativas de los estudiantes de medicina y los profesionales en salud frente al concepto 'El paciente, punto focal de la actividad médica'.

**Agradecimientos.** Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad Estatal de Medicina de Tyumen por su cooperación en el marco del estudio y las pruebas del curso de formación "Prácticas de medicina focalizadas en el paciente" para estudiantes de educación superior (EMS) a nivel de especialistas.

**Para citas:** Podkladova T. D., Smishlyáeva L. G., Ókorokov A. O., Sóshenko I. I. Concepción moderna en el nuevo contexto curricular de los programas universitarios en medicina: El paciente, punto focal de la actividad médica en la comprensión del futuro doctor. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (9): 44–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-44-79

## Введение

Современный мир по-прежнему обозначает здоровье одной из базовых ценностей человека и общества. Однако сегодня появляются новые акценты в понимании и здоровья, и здравоохранения, и взаимодействия врача и пациента. Эти акценты отражают, прежде всего, ценность уникальности стиля жизни каждого человека, новые способы построения коммуникаций и диалога между людьми, актуализацию развивающих возможностей сообществ, самообразование человека на протяжении всей его жизни в логике активного долголетия. А. Г. Асмолов [1], А. А. Лебедева [2], Т. В. Смирнова [3] и другие авторитетные эксперты, характеризуя современный мир, выделяют доминанту антропоценностей, которые отражают особую важность благополучия и качества жизни человека. Такие ценностные приоритеты определяют новые социокультурные контексты взаимодействия различных социальных групп, в частности медицинских работников и пациентов. В связи с этим, на современном этапе существенно обогащаются представления профессионального медицинского сообщества о деятельностно-поведенческих проявлениях пациент-ориентированности в работе современного врача. В федеральном законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ<sup>1</sup>, а также «Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года»<sup>2</sup> четко обозначен приоритет интересов пациента. В 2020

<sup>1</sup> Российская Федерация. Законы. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон № 323-ФЗ. [Принят Государственной Думой 01 ноября 2011 года] // КонсультантПлюс. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/) (дата обращения: 01.06.2023).

<sup>2</sup> Российская Федерация. Законы. О стратегии развития здравоохранения Российской Федерации до 2025 года: указ Президента РФ от 06.06.2019 №254 // Правительство России. Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/122274/> (дата обращения: 01.06.2023).

году министр здравоохранения РФ М. Мурашко назвал пациент-ориентированность приоритетом развития российского здравоохранения<sup>1</sup>, что отчетливо проявляется и на региональном уровне (И. А. Деев и др. [4]).

Изучение и анализ мировых тенденций развития медицины и высшего медицинского образования (ВМО) позволяют определить ключевые контексты его развития в нашей стране, как-то: цифровизация ВМО и обеспечение его высокого качества, связанное, в том числе, со способностью врача работать в логике пациент-ориентированности, его готовность постоянно наращивать компетенции сложного ролевого репертуара современного врача (А. Г. Мирошниченко и др. [5]); актуализация задач непрерывного педагогического развития преподавателей ВМО; обеспечение индивидуальных образовательных траекторий будущим врачам при содействии им в построении медицинской карьеры.

Указанные государственные установки и результаты научного поиска убеждают в актуальности исследований, связанных с различными аспектами пациент-ориентированности в системе ВМО. Если говорить о расширении повестки научно-педагогических исследований в этом ракурсе, стоит отметить, что, с позиций современной медицинской педагогики (Н. В. Шестак [6] и др.), все чаще актуализируются вопросы нового качества взаимодействия (коммуникации) медицинского работника и пациента (Н. Ratna [7]). Коммуникация врача и пациента при этом, помимо традиционно идентифицируемой в фокусировке оказания медицинской помощи, обозначается еще и как образовательная ситуация их субъект-субъектного взаимодействия. В этой связи важным является понимание того, как отражается пациент-ориентированность в становящейся профессиональной идентичности будущих врачей.

*Цель работы:* выявление особенностей понимания пациент-ориентированности будущими врачами в контексте отражения в нем современных социокультурных приоритетов ВМО России.

*Исследовательские вопросы.*

1. Как обозначается контекст пациент-ориентированности в практиках современного ВМО в России на уровне специалитета?

2. Как студенты медицинских вузов (специалитет) понимают сущность и смыслы пациент-ориентированности, ее деятельностно-поведенческие проявления в работе врача? Осознают ли значимость образовательного действия врача при взаимодействии с пациентом?

3. Какие направления и способы развития ВМО видят будущие врачи в контексте отражения в нем пациент-ориентированного подхода в здравоохранении?

*Гипотеза:* Понимание пациент-ориентированности в сознании обучающихся медицинских вузов (специалитет) представлено фрагментарно, с пре-

<sup>1</sup> Михаил Мурашко: пациентоориентированность – наш приоритет // Министерство здравоохранения Российской Федерации. 2020. Фев. 28. Режим доступа: <https://minzdrav.gov.ru/news/2020/01/23/13208-mikhail-murashko-patsientoorientirovannost-nash-prioritet> (дата обращения: 01.06.2023).

обладанием обозначения ее формальных характеристик (организационные условия доступности медицинской помощи) и эмоциональных аспектов (эмпатия, участливость врача и т. п.), что основано на личном пациентском опыте и опыте, полученном в процессе освоения ООП ВМО, и не выступало предметом специально организованной рефлексии.

*Ограничения исследования.* Исследование ограничено опытом субъектности участников исследования – студентов медицинского вуза. Выборка для исследования ограничена двумя медицинскими университетами Сибирского федерального округа.

## Обзор литературы

Современное медицинское высшее образование включено в контекст социально-экономических, ценностных, научно-технологических мировых трансформаций, необходимость предвосхищения изменений и важности адаптации к ним подчеркивают J. Cascio [8], Е. В. Плащевая, О. В. Иванчук [9]. Перед медицинскими вузами стоит задача разработки и реализации собственной стратегии развития, с учетом мировых тенденций в области ВМО.

Е. В. Плащевая, О. В. Иванчук считают драйверами мирового развития современного ВМО цифровизацию, гуманистический подход к пациентам, индивидуализацию, применение проектного подхода и раннюю интеграцию теории и практики» [9]. Системность мышления как необходимое условие для формирования компетентности врача при реализации профессиональных навыков, по мнению Н. С. Тимченко и соавторов, В. И. Моисеева и О. Н. Моисеевой, в настоящее время не в полной мере реализовано в ВМО [10; 11]. Необходимость структурирования и содержательного, инструментального наполнения ролевого репертуара современного врача также является одним из векторов развития ВМО, отмечают А. Г. Мирошниченко и др. [5; 12]. Мы опираемся на выводы Э. Ф. Зеер, Т. М. Резер, Н. В. Сыманюк о том, что в ситуации неопределенности трансформируются функции преподавателя высшей школы, качество взаимодействия «педагог–студент» [13, с. 16], влияющие на процесс и результаты обучения и качество выпускаемых специалистов.

Образование становится более открытым, полисубъектным, в процесс его изменений включается широкий круг акторов, например, пациентские сообщества, ассоциации исследователей медицинского образования, отмечают Н. В. Шестак, А. Г. Мирошниченко с соавторами, S. W. Dijk, E. J. Duijzer и M. Wienold [6; 12; 14].

Явно обозначающейся аксиологической тенденцией развития ВМО в России и мире является реализация «человекоцентричного» подхода к пациентам, предполагающего пациент-ориентированную модель, как медицинской помощи, так и подготовки будущего врача (M. V. Wilcox et al.) [15]. Это обуславливает обновление социокультурных приоритетов ВМО.

J. A. Sacristán, А. Л. Хохлов и Д. А. Сычев полагают, что переход к пациент-ориентированной модели здравоохранения связан с рядом факторов:

развитием персонализированной медицины, методологическим кризисом доказательной медицины, а также разрывом клинических исследований и реальной работы врача-клинициста [16; 17]. М. Park с коллегами доказали социально-экономические и социально-психологические преимущества пациент-ориентированной модели [18].

S. Thompson et al., S. Morgan и L. Yoder рассматривают пациента как субъекта социального терапевтического взаимодействия, основанного на целостном (био-психо-социально-духовном) подходе в работе врача, предметом профессиональной деятельности которого становится не только заболевание пациента, но и медико-социальный, социально-психологический контекст жизни пациента [19; 20]. Кроме этого, фиксируется возрастающая роль пациента в принятии решений в отношении собственного здоровья, что фиксируют А. Л. Хохлов и Д. А. Сычев [17], S. Morgan, L. Yoder [20].

Следствием активной субъектной позиции пациентов является изменение характера взаимодействия врача и пациента с авторитарного на диалоговый, партнёрский (И. С. Мыльникова [21]). Значимость выстраивания коммуникаций врача и пациента подчеркивает Б. Е. Вотчал, акцентируя, что в число факторов успеха лечения пациента входит не только то, что назначено, а также и то, кем и как [22]. С. М. А. d. S. Pereira с коллегами, N. N. Anderson с соавторами [23; 24] обосновывают необходимость включения навыков пациент-ориентированной профессиональной коммуникации в основные и дополнительные профессиональные образовательные программы. Данная тема стала одной из ключевых в обсуждении в рамках фокус групп данного исследования. А. Bleakley фиксирует образовательный потенциал взаимодействий врача и пациента [25, p. 79] и обращает внимание, что именно в сообществах пациент-ориентированность трансформируется в связанность врача с пациентом [25, p. 3].

Таким образом, в качестве ключевых идентификационных признаков пациент-ориентированности в работе врача мы можем выделить: системный, целостный (био-психо-социально-духовный) подход к оказанию медицинской помощи; равную субъектность врача и пациента в части принятия решений, ответственности в отношении здоровья пациента; взаимодействие в системе «врач-пациент» на основе уважения и сотрудничества; качество коммуникации современного врача и пациента основано на диалоге, идентифицируется как образовательная ситуация и отражает субъект-субъектное взаимодействие и согласованность осознанных и осмысленных совместных усилий при решении задач лечения; вовлечение пациента в практику принятия решений в отношении своего здоровья; открытость и готовность врача к сотрудничеству с пациентами, пациентскими сообществами, коллегами в целях обеспечения качества помощи пациенту.

Несмотря на признание пациент-ориентированности медицинской помощи как основного ценностного контекста, М. Park с коллегами полагают, что разработке образовательных пациент-ориентированных программ для студентов-медиков стало уделяться значительное внимание только в последнее

десятилетие [26]. В частности, согласно выводам многих исследователей, например, А. Bleakley, J. Hearn с коллегами, Н. В. Самойленко и Е. В. Дьяченко, именно опора на пациент-ориентированный подход является одним из основных актуальных направлений развития ВМО [25; 27; 28]. Так, в частности, J. Hearn с соавторами связывают пациент-ориентированность медицинского образования с его нацеленностью на подготовку врачей, способных решать профессиональные задачи в диалоге и взаимодействии с пациентами, что крайне значимо для пациентов и составляет предмет особой заботы врача [27].

Многие исследователи, например W. J. Koorman и K. A. La Donna? обосновывают, что пациент-ориентированное ВМО невозможно реализовать без вовлечения пациентов в образовательный процесс (содержание и оценка), поскольку это содержательно усиливает развитие биомедицинских и эмпирических знаний [29]. Роли пациентов, пациентских сообществ в развитии ВМО была посвящена одна из наших научных работ [12].

В ряде исследований, в частности С. М. А. d. S Pereira et al. [23] и A. Gantayet-Mathur et al. [30], актуализируется необходимость развития ценности пациент-ориентированности у преподавателей ВМО с целью формирования пациент-ориентированной среды в медицинском вузе. Важным ее аспектом является разработка педагогических инструментов обучения пациент-ориентированности ВМО (Н. Г. Бразовская и др. [31], S. Stagno, K. Crapanzano, A. Schwartz [32]), использования педагогических технологий, в том числе психолого-педагогического сопровождения, для развития пациент-ориентированности студентов медицинских вузов (Е. Krupat с коллегами [33; 34], Г. В. Мануйлов и др.) [35].

Образовательные программы подготовки будущих врачей должны включать дисциплины, направленные на сближение профессионального врачебного дискурса и пациентского (В. А. Шашель, В. Н. Фирсова [36]), практики психолого-педагогической поддержки, сопряженные с осмыслением будущими врачами своего опыта обучения (В. А. Породенко и др. [37]), а сами программы подготовки будущих врачей должны быть комплексными (Н. Д. Клименкова, В. А. Макарова, В. А. Соловьева [38]).

Е. Krupat с соавторами разработали и опубликовали инструмент для оценки взаимодействия врача и пациента с точки зрения пациент-ориентированности [33]. На сегодняшний день есть кейсы адаптации данного инструмента в других странах, тест адаптирован для применения у студентов медиков [34]. Кроме этого, по мнению N. N. Anderson и A. R. Gagliardi предметом оценки может быть представленность пациент-ориентированности программ медицинских вузов [24].

Для более эффективного понимания и развития пациент-ориентированного подхода в ВМО важно понимать представленность пациент-ориентированности в сознании современных студентов – будущих врачей.

Таким образом, анализ научных работ показал, что ключевыми содержательными фокусировками при анализе понимания пациент-ориентированности в оценках обучающихся медицинских вузов является:

1) обозначение актуальности развития медицинской помощи в пациент-ориентированном подходе через новое качество взаимодействия врача и пациента, основанное на активном диалоге и совместной ответственности;

2) приоритетность пациент-ориентированных практик в ВМО, что связано с акцентированием в содержании и в деятельностно-технологических аспектах;

3) обозначение ценностей и деятельностно-поведенческих проявлений пациент-ориентированности во взаимодействии студентов и преподавателей медицинских вузов;

4) запрос на обучение в пациент-ориентированной среде, созданной в медицинском вузе средствами медицинской педагогики и через реализацию пациент-ориентированных ООП ВМО.

### **Методология, материалы и методы**

Содержание статьи было подготовлено на основе следующих методологических подходов к научно-педагогическому исследованию:

1) системный (Ю. К. Бабанский, И. В. Блауберг, В. А. Дмитриенко, Н. В. Кузьмина, И. К. Шалаев, Э. Г. Юдин и др.), позволяющий исследовать трансформацию ВМО с позиции взаимосвязи всех его элементов (ценности, цели, процессы, институции и форматы, субъекты, результаты);

2) деятельностный (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков и др.), актуализирующий категории «субъектность» и взаимодействие при исследовании закономерностей развития и современных особенности коммуникаций в практиках ВМО, их педагогических контекстах;

3) феноменологический (Э. Гуссерль, А. Шюц, Г. Н. Прохазкова и др.), обеспечивающий возможность выявить общезначимые особенности понимания ключевых смыслов пациент-ориентированности представителями профессионального медицинского сообщества на основе анализа и интерпретации данных такого понимания студентами – будущими врачами, установить соответствие результатов теоретических и эмпирических исследований;

4) социокультурный подход (И. П. Иванов, А. А. Макареня, Т. А. Ромм, П. А. Сорокин, А. М. Цирульников и др.), ориентирующий на ценность осмысления и обозначения социокультурной ситуации в образовательных практиках, что позволяет достичь преобразования практик ВМО с учетом обновляющихся социокультурных контекстов.

В исследовании были использованы методы теоретического, структурного и феноменологического анализа, фокус-группа. В статье приведены материалы исследования двух вузов – ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (СибГМУ) и ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ) в рамках стратегического проекта «Трансформация ме-

дицинского и фармацевтического образования» программы развития СибГМУ на 2021–2030 годы (Приоритет – 2030).

Научно-педагогическое исследование, представляемое нами, в целом включало четыре этапа:

1) обзор и анализ публикаций (глубина поиска 2015–2023 гг.), представленных в базах Scopus и elibrary по обозначенным выше ключевым словам («высшее медицинское образование», «пациент-ориентированность», «коммуникации врача и пациента», «пациент-ориентированные образовательные дефициты студентов-медиков») и их комбинациям;

2) фокус-группы по выявлению и анализу понимания пациент-ориентированности у студентов медицинских вузов («Педиатрия» и «Лечебное дело», 1-2 и 6 курсов). Кроме этого, для усиления содержательного наполнения дискуссии в рамках фокус-групп были приглашены по 1–2 студента – будущих клинических психологов (в каждую группу). Основной задачей фокус-групп было определение характеристик пациент-ориентированности и их содержания через анализ мнений студентов медицинских вузов;

3) экспертная оценка результатов работы фокус-групп по выявлению общезначимых характеристик в опыте реализации пациент-ориентированного медицинского образования на основе представленных кейсов (результаты работы фокус-групп обсуждались с экспертами – авторитетными специалистами в профильных областях медицины (метод экспертных оценок);

4) разработка и апробация учебного курса «Пациент-ориентированные практики в медицине» для студентов на базе вузов, реализующих ООП ВМО.

Тематика данной статьи, ограниченная предметом обсуждения, связана с обозначением результатов трех первых этапов (из четырех вышеназванных).

Основой для фокус-групп с участием студентов двух профильных медицинских вузов были вопросы, объединенные в четыре содержательных блока. Приведем и опишем их ниже

*1. Образ врача при выборе профессии: пациент-ориентированный контекст.* Участники фокус групп отвечали на вопрос: «Произошли ли изменения в понимании профессии врача, ее ценностей, приоритетов, особенностей после поступления в медицинский вуз и в процессе учебы? Какие факторы на это повлияли?».

*2. Образ современного врача: ключевые профессиональные и личностные характеристики.* Участникам фокус группы предлагалось привести ключевые характеристики современного врача и обсудить их в процесс фокус группы.

*3. Пациент и практика взаимодействия врача и пациента.* Участники группы описывали то, каким они видят своего будущего пациента, что важно врачу знать о пациенте, как должно строиться взаимодействие врача и пациента, качество и объемы их ответственности. Они также поделились своим личным опытом взаимодействия с пациентами.

*4. Взаимодействие врача и пациента в пациент-ориентированной модели оказания медицинской помощи.* Участникам фокус-группы было предложено

представить свою точку зрения, охарактеризовать, что такое пациент-ориентированная медицинская помощь, пациент-ориентированный врач.

Основными участниками фокус-групп выступили студенты медицинских вузов, обучающиеся по направлению «Педиатрия» и «Лечебное дело», 1–2 и 6 курсов. Общее количество участников составило 72 человека. Всего было проведено 6 фокус-групп с февраля по апрель 2023 года. Формирование групп осуществлялась на добровольной основе, через публикацию информации о фокус-группе в студенческих сообществах медицинских университетов. Модерацию фокус-групп осуществлял квалифицированный внешний специалист, не работающих в качестве преподавателя со студентами-медиками.

Разработка учебного курса «Пациент-ориентированные практики в медицине» была осуществлена на базе СибГМУ и апробирована в рамках образовательного процесса студентов 6 курса двух профильных медицинских вузов для студентов на базе двух медицинских вузов (г. Томск, г. Тюмень). Обучение по учебному курсу прошли 40 обучающихся двух медицинских университетов.

Как уже отмечалось, обобщенные результаты фокус-групп далее обсуждались с экспертами (всего 32 человека) для получения ответов на исследовательские вопросы. В качестве экспертов выступали сотрудники Лаборатории развития образования, педагоги ВМО (СибГМУ), практикующие врачи-стажисты.

Работа фокус-группы по выявлению и анализу понимания пациент-ориентированности студентами медицинских вузов обозначилась через следующие материалы.

#### *1. Образ врача при выборе профессии: пациент-ориентированный контекст*

На основании мнения студентов можно выявить пять групп причин выбора медицинской профессии: семейная традиция; предметная специализация в школе; интерес к содержанию, ценностям профессии, опыт профессиональных проб до поступления в медицинский университет; влияние на выбор медицинской профессии социально-экономических факторов; личный пациентский опыт. Отметим, что преобладающей причиной в выборе медицинской профессии участники фокус-групп обозначают именно личный пациентский опыт: *«Я хотел(а) быть врачом с детства и помогать людям, как помогли мне»*<sup>1</sup>. В основе данной позиции – личная ситуация студента, связанная с его пациентским опытом или пациентским опытом его ближайших родственников или значимых людей. На основе наблюдений во время проведения фокус-групп было зафиксировано, что обращение к данному аспекту обсуждаемой темы вызвало наиболее выраженный эмоциональный отклик от студентов и готовность рассказать о своем опыте (87 % респондентов). Приведем некоторые показательные суждения студентов – участников фокус-группы: *«Решающим моментом стало, когда моя мама заболела раком. После того, как она вылечилась, я поняла, что я тоже хочу спасать людей, как это сделали врачи, которые*

<sup>1</sup> Здесь и далее курсивом и в кавычках выделены цитаты из фокус-групп, в скобках указан курс, направление подготовки и пол.

*спасли мою маму» (жен., 1 курс, лечебный факультет); «Я очень болел в детстве, несколько раз очень серьезно. Часто вызывали скорую помощь. По-моему, лет в 7 я решил стать врачом» (муж., 6 курс, лечебный факультет).*

Пять участников фокус-групп отметили, что на выбор профессии повлияли и другие факторы, например, современные медицинские сериалы.

Отметим, что примерно половина студентов отмечали изменение отношение к выбранной профессии врача в процессе обучения. Ведущим фактором, повлиявшим на изменение отношения к медицинской профессии, была практика работы в лечебных учреждениях, взаимодействия с пациентами. Причем, как для студентов младших курсов, так и для старших.

Будущие медики 1–2 курсов обучения чаще всего отмечали растерянность, неуверенность при первых встречах с пациентами, не до конца понимали свою роль и статус при взаимодействии с пациентами в рамках заданий по практике и, в целом, чувствовали себя неготовыми к погружению в среду медицинского учреждения.

Студенты, участвовавшие в фокус-группах, отмечали, что в процессе практики у них возникали вопросы, необходимость обсудить свои наблюдения, переживания, сомнения, возникающие в процессе практики и обучения. Это касалось самых разных аспектов: первая смерть пациента, случившаяся на их глазах, неоднозначное, на взгляд студентов, поведение медицинского персонала, отношение пациентов «к медикам как обслуживающему персоналу». В период обучения и прохождения практики студентов волнуют такие вопросы: что делать, когда приходишь к пониманию того, что *«часто человеку в белом халате можно доверять ограниченно, а медицина сводится иногда к тому, чтобы получить максимальную прибыль с пациента, а не вылечить его»* (муж., 1 курса, лечебный факультет) и *«что люди очень часто сами плохо относятся к своему здоровью и часть заболеваний возникает только по их вине»* (жен. 6 курс, лечебный факультет), что делать с собственным раздражением по отношению к пациенту, *«с разочарованием в пациентах»?*

В то же время студенты фиксировали, что возможности, контекста для обсуждения данных вопросов нет из-за отсутствия подобной практики, форм для рефлексий, обратной связи в процессе взаимодействия с преподавателями, по вопросам косвенно связанным с преподаваемыми дисциплинами, высокой занятости врачей-наставников в период практики и неготовность обсуждать аспекты, не касающиеся непосредственно медицинской помощи, манипуляций.

Все участники фокус групп отмечали дефицит коммуникационных навыков (как установить контакт с пациентом, как взаимодействовать со сложными пациентами и др.), навыков работы в команде (как правильно зайти мини-группой со своими одноклассниками в палату для проведения беседы с пациентом по заданию преподавателя, как распределить роли в группе и др.). Чувства страха, растерянности, неуверенности в процессе обучения, прохождения практики студенты связывают с недостаточностью знаний и навыков

по профессиональной коммуникации, например, в ситуации конфликта или при взаимодействии с «трудными» пациентами (68 из 72 участников). Только студенты 6 курса лечебного факультета СибГМУ прослушали лекцию по коммуникации врача и пациента в объеме 2-х академических часов.

Таким образом, в основе выбора медицинской профессии лежит не только интерес школьника, абитуриента к определенным школьным предметам, его успешность в их изучении, но и такие социокультурные факторы как понимание и близость ценностей профессии, семейные традиции, а также рефлексия собственного пациентского опыта.

## 2. Образ современного врача: ключевые профессиональные и личностные характеристики

Участникам фокус-групп было предложено назвать ключевые, на их взгляд, характеристики современного врача. Наиболее часто упоминались следующие: заинтересованность (*«врачу должно быть интересно докопаться, вылечить пациента»*); уважение к пациенту, ответственность (*«врач должен быть честен перед собой и пациентом», «ответственность – это знания плюс то, как ты разговариваешь до с пациентом, доносишь до него информацию»*).

Выяснилось, одной из важных личностных качеств врача студенты считают человеколюбие (отметили 34 из 72 участников исследования<sup>1</sup>). *«Будущее – за предупреждающей медициной и то, что и как говорит врач пациенту, я бы сказал, 90 % успеха будущего лечения»* (муж., 1 курс, лечебный факультет).

Неотъемлемой характеристикой современного врача должны быть современные знания (отметили 67 участников исследования).

Большинство участников фокус-группы говорили о необходимости врачу сохранять баланс между внимательным отношением к собственному эмоциональному состоянию, здоровью, профилактикой профессионального и эмоционального выгорания и включенным, эмпатичным отношением к каждому пациенту (отмечают 34 участника исследования): *«Грамотно донести и дать понять пациенту, что поменять самому в своей жизни, как свои мысли настроить, как в принципе будет проходить лечение. Затем уже, при последующих его приемах, именно настраивать на выздоровление»*. (жен., 1 курс, лечебный факультет).

Лишь один из респондентов обратил внимание на педагогическую функцию в профессии врача. *«Мне кажется, врач – он... в какой-то степени преподаватель, учитель, так сказать, потому что важно донести до человека то, что его здоровье зависит от него самого и, если он просто будет принимать какие-то таблетки и забывать про другие факторы, которые могут повлиять на здоровье, то быть здоровым не получится. Врач – посредник между здоровым человеком и человеком, который болен»* (муж., 1 курс, клиническая психология). Данный взгляд созвучен представлению о полифонии ролей современного

<sup>1</sup> Здесь и далее в скобках указаны количество участников фокус групп, которые назвали ту или иную позицию, характеристику. Общее количество участников фокус-групп составили 72 человека.

врача [5], выполняющего в определенной мере функцию педагога, наставника, психолога для пациента.

Семь обучающихся отметили усердие, усидчивость, готовность медицинского специалиста работать вдолгую.

Умение коммуницировать с людьми большинство участников групп (67 из 72 человек) считают одной из ключевых характеристик современного врача: *«нужно знать что-то и уметь доносить это до людей на простом языке, чтобы им было понятно. И терпение очень важно»* (жен., 6 курс, лечебное дело).

На умение и навык работы с информацией, критической мышление, продуктивность работы в условиях информационных и цифровых перегрузок обратили внимание 21 человек. Кроме этого, отметили важность эффективного позиционирования врача в публичном пространстве, в социальных сетях, умение работать в команде и важность психологической помощи для медицинских специалистов и открытость к запросу на нее.

В качестве вывода по итогам работы фокус-групп по данной смысловой линии, отметим, что наиболее выраженный дефицит знаний и навыков, который испытывают студенты медицинского вуза и сейчас, и относительно своей будущей профессиональной деятельности – это знания и навыки профессиональной коммуникации «врач–пациент». Причем, по мере погружения студентов в профессиональную деятельность данный запрос, как, собственно, и требования к профессиональной коммуникации, усложняются.

Участники фокус групп также отмечали важность ценностных оснований медицинской профессии – человеколюбие и взаимодействие, и обозначали их поведенческо-деятельностные проявления – приоритет интересов пациента, эмпатия, стремление разобраться в ситуации пациент, умение эффективно коммуницировать в системе «врач–пациент».

### *3. Пациент и практика взаимодействия врача и пациента*

Студенты-медики проходят практику в медицинских организациях на всех курсах обучения. Часть студентов медицинских вузов, в том числе имеющих средне-специальное медицинское образование, работают в медицинских учреждениях на позициях младшего и среднего медицинского персонала. Таким образом, будущие врачи погружаются в практическую деятельность сначала в качестве наблюдателей, а затем все больше непосредственно взаимодействуют с пациентами под руководством педагогов, врачей-наставников.

Тем не менее, большинство участников исследования отмечали сложности на всех этапах практики, недостаток взаимодействия с педагогами и наставниками как на этапе подготовки к прохождению практики в медицинских учреждениях, так и на этапе обсуждения трудностей, вопроса, возникающих в процессе и по завершению практики.

Больше всего трудностей было связано с определением собственной роли, самопрезентацией в работе с пациентами, установлением контакта и ведением продуктивного диалога с пациентами. Наибольший эмоциональный отклик вызывает взаимодействие с разными, в том числе сложными типами па-

циентов, требующими владения достаточно широким спектром инструментов коммуникации, в том числе в ситуации конфликта, владения собственными эмоциями.

Студенты-медики почти единодушно отмечают, что зачастую они сталкиваются с целым набором трудностей и вопросов: как представиться, чтобы пациент меня слушал; что делать, если пациент отказывается от моего участия в медицинской помощи, аргументируя это моим «сомнительным» статусом («студент», «молодой», «девочку прислали»); как защитить себя от оскорблений, грубости со стороны пациентов?

Практически все участники исследования в той или иной степени фиксировали сложность эмоций, с которыми они сталкивались при прохождении практики в медицинской организации, особенно на первых этапах. Приведем примеры из описаний студентов своих переживаний: *«Спектр эмоций – как от крайне негативных до радости, что ты кому-то помог, жалости и грусти по отношению к людям. Это можно испытать за один день. Они такие, что хочется плакать. Я до сих пор помню свои первые 10 часов в стационаре (жен., 2 курс, лечебный факультет).* В процессе обсуждения, один из участников фокус группы отметил, что *«такой спектр всех эмоций – это качественный отсев тех, кто случайно попал в медицинский (муж., 1 курс, лечебный факультет).* Такая позиция чаще всего встречалась у студентов 6 курса и наиболее выражена у тех из них, кто уже работает в медицинском учреждении, имея средне-специальное медицинское образование.

В процессе всех фокус групп возникала тема профессиональной ответственности врача. И первое столкновение с практикой, с собственной зоной ответственности в процессе оказания медицинской помощи пациентам, наблюдение за работой практикующих врачей, погружение в профессиональную субкультуру вызывает сложные чувства у студентов – страх, растерянность, тревогу. Это демотивирует, актуализирует вопросы к себе – правильно ли я сделал свой профессиональный выбор, готов ли я к такой ответственности и к такой работе? Особенно это выражено у будущих врачей-педиатров.

Отметим, что треть участников фокус групп говорила о страхе перед эмоциональным и профессиональным выгоранием, 3 человека сказали, что уже чувствуют это состояние – это были студенты 6 курса, имеющие средне-специальное медицинское образование и 4–5-летний стаж практической работы в качестве медицинских сестер в период обучения в вузе: *«От того, что ты постоянно общаешься с пациентами, тебе становится тяжело. Вырабатывается особый механизм – ты начинаешь холоднее относиться к пациентам. Ты просто делаешь всё «на автомате».* (жен., 6 курс, лечебный факультет). Наблюдая за работой старших коллег – практикующих врачей, студенты формируют собственный образ врача, подход к работе с пациентами: *«бабушка ничего не может сделать толком: ни встать, ни слова сказать. Они считают, наверное, что... «ну и ладно», что она ничего не сделает, не пожалуется... Я бы не хотела быть таким врачом»* (жен., 6 курс, лечебный факультет).

Один из студентов, рассказывая о своей практике в поликлинике отметил, что со стороны видно незаинтересованность врача, *«не чувствуешь вовлеченности в проблему пациента. С тобой как с машиной разговаривают. Как отследить этот момент, когда это начинает происходить?»* (жен., 6 курс, лечебный факультет).

Важно отметить, что при взаимодействии студента медицинского вуза или молодого врача и пациентов есть определенные гендерные особенности. По оценкам участников фокус групп, женщины чаще сталкиваются с недоверием со стороны пациента, проявлением эмоциональной несдержанности, оценочными и обесценивающими суждениями в адрес медицинского работника, студента-практиканта. Например, суждение: *«К мужчинам-врачам другое отношение у пациентов. Сидел с врачом на практике, ни у меня, ни у него никогда не было проблем. А за стенкой сидела девушка молодая, на нее постоянно орал пациенты* (муж., 6 курс, лечебный факультет).

Практически во всех фокус-группах вызвал затруднения вопрос – как вы себе представляете вашего будущего пациента? На основании ответов можно выделить несколько общих характеристик видения российского пациента будущими врачами: обращение за помощью только «в крайнем случае», неготовность разбираться в ситуации собственного здоровья и брать ответственность за него, ориентация на легкие и быстрые решения проблем со здоровьем (снять симптомы, боль), нежелание нести финансовые расходы для решения задач, связанных со своим здоровьем, опора информации в интернете, недисциплинированность, тревожность и эмоциональное напряжение.

Студенты испытывают противоречивые чувства к пациентам: с одной стороны, *«одинокое, нуждающиеся в общении, в заботе», «пациентам иногда важно, чтоб их просто выслушали, послушали, давление измерили, обняли»,* а с другой стороны, пациенты: *«как правило, безответственные люди, которые тратят напрасно свое время и время врача».* В тоже время, студенты-медики, в большинстве своем, отмечают, что готовы работать с любыми пациентами: *«Важно видеть человека. Человек пришел за помощью к человеку. Каким бы пациент не был»* (муж., 2 курс, лечебный факультет).

Представляется важным отметить то, что более 70 % обучающихся обозначили потребность рефлексировать свой опыт общения с пациентами с преподавателями, практикующими врачами.

В качестве вывода, следует отметить, что именно первый и последующий опыт взаимодействия с пациентами во время прохождения практики дает импульс для более осознанного осмысления своего профессионального выбора. Студенты отмечают, что практическая работа с пациентами под руководством наставников, наблюдение за работой врачей, ставят перед ними вопрос: *«А каким врачом я хочу быть? Как я буду работать с пациентами? Что я должен знать о жизни пациента, чтобы поставить верный диагноз и оказать помощь? Как работать с установками пациента или с отсутствием у пациента мотивации к выздоровлению?»* Опыт прохождения практики для всех студентов,

участвующих в фокус группе, был наиболее трансформирующим как в плане оценки своего профессионального выбора, личных и профессиональных возможностей, знаний, навыков в выбранной профессии, так и в формировании, развитии профессионального мировоззрения, выбора стратегии и тактики профессионального развития, в том числе осознания дефицита знаний и навыков.

#### *4. Взаимодействие врача и пациента в пациент-ориентированной модели оказания медицинской помощи*

Разговор о пациент-ориентированной модели медицинской помощи вызвал определенные затруднения во всех фокус группах. 2/3 студентов не знают о пациент-ориентированном подходе, 1/3 слышали о нем, в том числе он упоминался на лекциях. Тем не менее, обсуждение получилось достаточно содержательным, удалось выявить лишь некоторые характеристики пациент-ориентированной модели медицинской помощи на основании мнений студентов, обсудить, что такое пациент-ориентированность врача, с точки зрения участников фокус групп. Обозначим эти характеристики:

– в пациент-ориентированном подходе врач, по мнению студентов-медиков, должен видеть пациента в целом, а не только его болезнь и не ориентироваться исключительно на свою врачебную специализацию при лечении (отметили 37 из 72 участников): *«Врач должен собрать как анамнез заболевания, так и анамнез жизни пациента, его наследственность, образ жизни. Оценить его моральное состояние. А пациент должен достоверно и честно всё рассказать врачу»* (жен., 6 курс, лечебный факультет); *«Человеческий организм – это система, внутри него все взаимосвязано и поэтому, конечно, очень странно смотреть на одну частную проблему, которая беспокоит»* (муж., 1 курс, лечебный факультет);

– пациент-ориентированность предполагает взаимное уважение врача и пациента: *«Врач должен понимать, что он не машину лечит, должен учитывать чувства человека, уважать их»* (жен., 2 курс, лечебный факультет). 1/4 часть участников фокус группы отмечали, что важно не только то, что болезнь удалось вылечить, но и каково качество жизни человека во время лечения болезни и после выздоровления;

– пациент-ориентированная модель предполагает качественно новую модель коммуникации врача и пациента. *«Врач должен не только установить причину заболевания, поставить диагноз, но и настроить пациента на выздоровление, помочь пациенту полноценно осознать – да есть, проблемы, но у нас есть план как действовать, есть желание выздороветь, изменить свою жизнь к лучшему. Не дать пациенту «заиграться» в игру: «Я – больной, лечите меня». «Разбудить» в нем ответственность и мотивацию. Врач может в этом как помочь, так и усугубить»* (муж., 1 курс, лечебный факультет).

В то же время, отдельные участники группы выразили сомнения – можно ли научить такой профессиональной коммуникации? Новое качество коммуникации должно включать, по мнению студентов, как умение врача слушать,

так и способность на доступном языке изложить свою позицию, разговаривать с пациентом.

Будущие врачи обозначают также, что при оказании медицинской помощи многое зависит от ситуации и места оказания помощи: *«Если пациент находится не в себе, без сознания, если он не может принимать решения – естественно, все решает врач. Если ситуация не такая критичная, то здесь уже можно позволить себе демократию и учет мнения пациентов. И тогда нужно стараться как можно больше уравнивать позиции, сделать взаимодействие врача и пациента партнерскими. Но в то же время в стационаре, мне кажется, все-таки однозначно ответственность больше на врача»* (муж., 6 курс, лечебный факультет).

Интересным представляется видение студентами пациент-ориентированного обучения в медицинском вузе: *«Было бы интересно устраивать практические занятия, моделировать взаимодействие пациента и врача. Главное, чтобы это не переходило в формат лекции. Если обучение пациент-ориентированности также перейдет в скучные лекции, честно вам скажу, большинство людей будет сидеть и рисовать гистологию»* (жен., 6 курс, лечебный факультет).

Таким образом, участники фокус групп обозначили несколько идентификационных признаков и их деятельностно-поведенческих проявлений пациент-ориентированной работы врача: ориентация на пациента в целом, а не только на его болезнь и свою врачебную специальность; взаимоуважение врача и пациента; новое качество коммуникации врача и пациента, основанное на открытости, доверии и диалоге. Для формирования способности будущего врача работать в пациент-ориентированном подходе крайне важным представляется наличие соответствующих профессиональных примеров, образцов и возможности рефлексировать свой профессиональный опыт общения с пациентами вместе с представителями медицинского сообщества, которые выступают такими примерами.

## Результаты исследования

Результаты теоретического анализа, приведенные нами в обзоре источников, эмпирические исследования, проведенные нами (фокус группы, метод экспертных оценок) обобщены в таблице «Особенности понимания пациент-ориентированности будущими врачами – обучающимися медицинских вузов». Основу таблицы составили ключевые признаки пациент-ориентированности, выделенные на основе анализа современных исследований, отраженных в современных научных публикациях и экспертных мнениях, а также их деятельностно-поведенческие проявления, выявленные в процессе теоретического анализа и проверенные в рамках фокус-групп и экспертных оценок. Проведенные фокус-группы позволили обозначить особенности понимания пациент-ориентированности (ПО) у будущих врачей – студентов медицинских вузов.

Таблица 1

Особенности понимания пациент-ориентированности будущими врачами – обучающимися медицинских вузов (уровень специалитета)

Table 1

Patient-centred care in medical students' understanding (specialist degree)

| Идентификационные признаки пациент-ориентированности в работе врача<br><i>Identification attributes of a patient-centred approach in doctor's work</i>              | Деятельностно-поведенческие индикаторы (проявления) пациент-ориентированности в работе современного врача<br><i>Behavioural indicators of patient-centred approach in the work of contemporary doctors</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Оценка особенностей понимания пациент-ориентированности (ПО) у будущих врачей – студентов медицинских вузов (на основе эмпирического исследования)<br><i>Evaluation of the specificity of understanding a patient-centred approach (PCA) by medical students (based on an empirical study)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Целостный (био-психо-социально-духовный) подход к оказанию медицинской помощи пациенту.<br><i>Holistic (bio-psycho-socio-spiritual) approach to patient's care.</i> | Взаимодействует с пациентом с позиции целостности проявлений его физического и психического здоровья, социального и духовно-ценностного контекстов жизни.<br><i>While interacting with a patient, considers the integrity of his/her physical and mental health, social environment and spiritual life.</i><br>Проявляет внимание и уважение к ценностям и образу жизни человека, психологическому состоянию, взаимовлиянию указанных факторов и причины обращения к врачу.<br><i>Attentive and respectful to a patient's values, lifestyle, and psychological state, and takes into account the mutual influence of these factors and the reasons for visiting the doctor.</i> | Более половины студентов фиксировали необходимость целостного подхода в работе с пациентом.<br><i>More than half of the students recorded the need for a holistic approach in working with the patient.</i><br>У будущих врачей есть понимание рисков реализации ПО, связанных с узкой специализацией врача, профессиональными регламентами и продолжительностью приема, высокими рисками профессионального и эмоционального выгорания (41 из 72 участников).<br><i>Medical students understand the risks of PCA implementation associated with the narrow specialisation of a doctor, professional regulations and duration of appointments, high risks of professional and emotional burnout (41 out of 72 participants).</i> |
| Медицинские работники и пациенты являются полноправными субъектами и несут ответственность за принятые решения в отношении здоровья пациента.                       | Строит коммуникацию с пациентом как с субъектом взаимодействия, обладающим правами и обязанностями (ответственностью) относительно своего здоровья.<br><i>Builds communication with the patient as a subject of interaction with rights and obligations (responsibility) regarding his/her health.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Образ пациента, транслируемый студентами-медиками достаточно фрагментарный и стереотипный. Только 1/5 участников отметили, что каждый пациент индивидуален и требует особого подхода.<br><i>Medical students have quite a fragmentary and stereotypical idea of a patient. Only 1/5 of the participants have emphasised that each patient is a personality and requires an individual approach.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Medical professionals and patients are full subjects of interaction, who share responsibility for health treatment decision-making.</i></p>                                                                                                                                                             | <p>Обладает знаниями и навыками содействия формированию у пациента ответственного субъектного поведения в отношении своего здоровья.</p> <p><i>Has the knowledge and skills to help the patient to develop responsible subjective behaviour concerning his/her health.</i></p> <p>Врач и пациент совместно принимают решение о стратегии и тактике лечения, восстановления здоровья после информирования пациента о преимуществах и рисках.</p> <p><i>The doctor and the patient jointly decide on the strategy and tactics of treatment and rehabilitation after informing the patient about the benefits and risks.</i></p> | <p>Видение пациента в качестве равноправного субъекта взаимодействия в системе «врач–пациент» не сформировано, скорее носит умозрительный (теоретический) характер.</p> <p><i>The image of the patient as an equal subject of doctor-patient interaction has not been formed and remains rather it is speculative (theoretical).</i></p> <p>Возможность партнерского типа взаимодействия рассматривается скептически.</p> <p><i>The possibility of doctor-patient partnership interaction is viewed skeptically.</i></p> <p>Студенты 1–2 курсов, в основном, затруднились при обсуждении данного аспекта.</p> <p><i>Students of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students generally found it difficult to discuss patient-centred care.</i></p> <p>По мнению практически всех 6-курсников – участников фокус-групп, врач подобная практика трудно применима и не может быть использована, например, в ситуации экстренной медицинской помощи.</p> <p><i>According to almost all 6<sup>th</sup> year students, who participated in focus groups, a patient-centred approach is challenging for doctors to use and can hardly be applied in a situation of emergency, for instance.</i></p> |
| <p>Взаимодействие в системе «врач–пациент» на основе уважения, равноправного диалога и сотрудничества («терапевтические» отношения врача и пациента). <i>Doctor-patient interaction based on respect, equal dialogue and cooperation ("therapeutic" relationship between the doctor and the patient).</i></p> | <p>Владеет практическими навыками установления контакта и вовлечения в пациента во взаимодействие относительно его здоровья.</p> <p><i>Possesses practical skills of establishing contact and involving the patient in interaction concerning his/her health.</i></p> <p>Владеет приемами актуализации потенциала взаимодействия для его влияния на продуктивность лечения заболевания и качество жизни пациента.</p> <p><i>Knows how to foreground the potential of interaction to influence the productivity of health treatment and the quality of patient's life.</i></p>                                                 | <p>У отдельных студентов есть готовность и возможность обсуждать, давать оценку качеству отношений врача и пациента, рассматривать этот аспект как имеющий самостоятельную ценность, но в тоже время, влияющий на качество лечения, медицинской помощи.</p> <p><i>Some students are ready and able to discuss and evaluate the quality of doctor-patient relationship, consider this aspect as having an independent value, yet affecting the quality of treatment and medical care.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Качество коммуникации современного врача и пациента, основанное на диалоге, идентифицируемое как образовательная ситуация и отражающее субъект-субъектное взаимодействие и согласованность осознанных и осмысленных совместных усилий при решении задач лечения.</p> <p><i>A dialogue-based doctor-patient communication, identified as an educational situation and reflecting subject-to-subject interaction and consistency of conscious and meaningful joint efforts in solving treatment problems.</i></p> | <p>Обладает знаниями по психологии, в том числе возрастной психологии, о специфике коммуникации с различными типами пациентов.</p> <p><i>Knows psychology, including developmental psychology, and the specificity of communication with various types of patients.</i></p> <p>Владеет коммуникационными инструментами, способами управления коммуникационной ситуацией в системе «врач-пациент», «врач-родственник пациента».</p> <p><i>Works with communication tools, methods of managing doctor-patient communicative situations, including communication with patient's relatives.</i></p> <p>Способен осуществлять информирование и коммуникацию с пациентом на понятном для пациента языке.</p> <p><i>Can communicate with the patient in an understandable language.</i></p> | <p>Все участники фокус-группы обозначили профессиональную коммуникацию как наиболее дефицитную область знаний и практики в медицинском вузе.</p> <p>Все студенты обозначили потребность в соответствующих знаниях и их тренировке есть, начиная с 1 курса и их углубление по мере обучения и погружения в практик медицинской деятельности.</p> <p><i>All participants in the focus group have identified professional communication as the most deficient sphere of knowledge and practice in medical school. All students have indicated the need for the relevant knowledge and training, starting from the 1<sup>st</sup> year of education, and for the advanced training as they learn and have more medical practice.</i></p> <p>Каждый третий участник отметил, что качественные и доступные для понимания пациентом объяснения возможных, предстоящих медицинских манипуляций, положительно влияет на приверженность пациента к лечению, но в тоже время будущие врачи не знают, как это осуществить на практике в работе с разными пациентами.</p> <p><i>Every third participant has noted that high-quality and easy-to-understand explanations of possible forthcoming medical manipulations positively affect the patient's adherence to treatment, but at the same time, medical students do not know how to put it into practice when working with different patients.</i></p> |
| <p>Открытость и готовность врача к сотрудничеству с пациентами, пациентскими сообществами, коллегами в целях обеспечения качества помощи пациенту.</p> <p><i>Openness and willingness of the doctor to cooperate with patients, patient communities, and colleagues to ensure the quality of health care.</i></p>                                                                                                                                                                                                  | <p>Осознает ценность и практическую значимость пациентских сообществ как ресурса поддержки и пациента.</p> <p><i>Understands the value and practical significance of patient communities as a resource for support.</i></p> <p>Взаимодействует с пациентскими сообществами в формате пациентских школ, например.</p> <p><i>Interacts with patient communities in the format of patient schools, for instance.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Никто из участников фокус-групп не был знаком с ролью, практикой деятельности пациентских сообществ.</p> <p><i>None of the focus group participants was familiar with the role and practice of patient communities.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Примечание. Идентификационные признаки пациент-ориентированности выделены на основании анализа литературы.

Note. Identification attributes of a patient-centred approach have been identified on the basis of literature analysis.

На основе анализа материалов фокус-групп экспертами были выявлены образовательные дефициты будущих врачей, связанные с реализацией ими пациент-ориентированности в будущей профессиональной деятельности, а именно:

- понимание оснований пациент-ориентированной парадигмы в современной медицине;
- знание и понимание исторических этапов эволюции взаимодействия пациента и врача, включая системное знание критериев и деятельностно-поведенческих проявлений пациент-ориентированности в работе современного врача-клинициста;
- понимание принципов и способов продуктивного взаимодействия медицинского и пациентского сообществ;
- владение способами практического осуществления образовательного взаимодействия с пациентами, в частности, работа с имеющимися ценностями и поведенческими установками пациента, приемы мотивирования пациентов разных типов к изменению образа жизни, убедительного разъяснения пациенту того, что требует его понимания в контексте решения задач выздоровления/профилактики заболеваний.

Интерпретируя выводы нашего исследования, необходимо зафиксировать потребность введения практики рефлексии, открытого разговора со студентами медицинского вуза о ценностях и мотивации профессии, вопросах и сомнениях, которые возникают уже в начале обучения. Это поможет лучше узнать студентов, спланировать обучение, поддержать или помочь обнаружить мотивацию, интерес к профессии и обучению в медицинском вузе. Кроме этого, это созвучно принципам пациент-ориентированности, например, партиципативности – обращению к пациентскому опыту. Подобная работа, на наш взгляд, должна быть организована на регулярной основе, встроена в систему образовательной коммуникации в медицинском вузе, что станет основой формирования пациент-ориентированной среды в учреждениях ВМО, профессионального мировоззрения и социализации будущих врачей.

Обнаружив в процессе исследования дефициты знаний и навыков студентов медицинских вузов, их образовательные запросы нами была разработана и реализуются в настоящий момент на базе СибГМУ образовательные программы по медицинской педагогике, профессиональной коммуникации и профилактике профессионального выгорания.

В целях формирования пациент-ориентированных профессиональных ценностей у студентов учреждений высшего медицинского и развития пациент-ориентированной образовательной среды медицинских вузов с опорой на исследования была разработана образовательная программа учебного курса «Пациент-ориентированные практики в медицине», объемом 36 часов для студентов медицинских вузов (4–6 курс). Учебный курс нацелен на освоение теоретических и практических основ пациент-ориентированного подхода в медицине для более глубокого понимания потребностей пациента и возможностей

их удовлетворения в партнёрском ключе. Образовательная программа курса включает в себя четыре основных блока: основания пациент-ориентированной парадигмы в современной медицине; эволюция взаимодействия пациента и врача: современные исследования и практика измерений; практика реализации пациент-ориентированности в современной медицине; пациентское и медицинское сообщество: взаимодействие в социальном контексте в современной России. Учебный курс выступает образовательным средством формирования целостного представления студентов о пациент-ориентированности как социально-философском, социокультурном феномене в контексте эволюции взаимодействия врача и пациента. Акцент в содержании курса сделан на современных исследованиях понимания и проявлений пациент-ориентированности в современной медицине. Кроме этого, учебный курс представляет практику реализации пациент-ориентированности через эффективную коммуникацию врача и пациента, развитие диалога врачебного и пациентского сообществ, а также профилактику профессионального и эмоционального и профессионального выгорания врача.

Реализация учебного курса строилась на интерактивном обучении с использованием современных педагогических технологий: тренинг, анализ кейсов, методы арт-педагогики, включая видео-метод.

Образовательная программа была реализована как программа дополнительного образования в двух медицинских вузах (в Томске и в Тюмени). Участниками программы стали 40 студентов 5–6 курсов лечебных и педиатрических факультетов. Учебный курс получил положительную оценку со стороны обучающихся (97 % участников), как по аспекту полезности содержания, так и по актуальности предлагаемых способов организации образовательного взаимодействия по освоению содержания.

## Обсуждение

В эпоху сверхсложных цивилизационных вызовов, тотальной турбулентности мира, культурной трансформации общества, рождения новой нормальности на стыке возможностей естественного и искусственного интеллекта проблема здоровья человека все чаще и все глубже рассматривается с междисциплинарных позиций, как в естественнонаучном, так и социально-культурном и социально-экономическом контекстах.

Результат наших исследований дополнительно подтверждают выводы С. М. A. d. S. Pereira [23] о необходимости создания в медицинском вузе среды, формирующей ценность пациент-ориентированности. Это позволит отдельные фрагменты, кейсы реализации пациент-ориентированного медицинского образования выстроить в системные, стратегические изменения при управлении развитием образовательной организации, в которой готовят врачей. Как показал анализ мнений студентов, недостаточность такой среды является препятствием реализации пациент-ориентированного ВМО. К необходимым элементам среды пациент-ориентированного ВМО относятся: соответствующие акценты

содержания образования и технологий его реализации, наличие достаточного количества образцов пациент-ориентированного поведения от педагогов ВМО, выступающих наставниками будущих врачей, их возможность рефлексировать свой профессиональный опыт работы с пациентами с представителями медицинского сообщества, отлаженность организационно-педагогических механизмов непрерывного развития профессиональных компетенций преподавателей ВМО по аспекту пациент-ориентированности. Исследование позволило обнаружить образовательные дефициты с позиции развития пациент-ориентированной подготовки врачей по аспектам содержания и педагогических технологий. Дефициты будущих врачей в понимании пациент-ориентированности, относительно современной ее трактовки, зафиксированы в таблице 1. Среди них наиболее выраженным образовательным запросом является обучение профессиональной эффективной коммуникации в системе «врач-пациент». Причем, потребности в коммуникативных навыках у студентов усложняются, по мере включения в профессиональную деятельность. Согласно результатам нашего исследования, например, коммуникативная подготовка должна быть встроена в образовательную программу в течение всего периода обучения, как отдельный курс, с учетом направления подготовки (педиатрия, лечебное дело) и врачебных специальностей. Мнения студентов подтверждают, что врач выступает, в том числе, и в роли переводчика с языка медицинского – на понятный пациентам, общеупотребительный (В. А. Шашель, В. Н. Фирсова [36]).

Еще одной дефицитарной областью знаний и практики, с точки зрения студентов, выступает реализация системного, целостного подхода к здоровью пациента, с учетом всего многообразия социальных, психологических, экономических факторов, влияющих на самочувствие, здоровье человека.

В. А. Породенко и др. полагают, что развитие пациент-ориентированности в подготовке будущего врача может быть эффективным только при системном подходе через внедрение комплексной программы в медицинском вузе, включающей полноценные учебные курсы по этике и деонтологии (биоэтике), изучение прав и обязанностей пациента и врача. Особое внимание должно уделяться психологии межличностных отношений в процессе взаимодействия врача (врачей), пациентов, родственников, сотрудников клиники [37], а также изучению социально-психологических особенностей у пациентов с различными заболеваниями. Кроме этого, Всероссийский конгресс пациентов в 2022 году рекомендовал повысить качество подготовки медицинского персонала в вопросах этики и деонтологии взаимоотношений с пациентами в рамках реализации программ ВМО и ДПО медицинского образования [39]. Это соотносится с результатами проведенного исследования в части актуализации задачи обогащения содержания и технологий ВМО таким аспектом, как педагогическое действие в работе врача. Что, в частности, включает работу с пациентом в условиях новых вызовов современного мира, когда для пациента медицинская информация становится сверхдоступной и сверхбыстрополучаемой, а это, в сочетании с дефицитами критического мышления у людей, мо-

жет представлять целый ряд новых рисков, которые связаны и с угрозами для безопасности пациентов, и с усилением недоверия в диаде «врач-пациент». Осмысление такой ситуации исследователями ВМО и его педагогическим сообществом отражает обозначение новых социокультурных контекстов этой образовательной сферы в условиях существенных изменений форм и норм коммуникаций между людьми и постановки новых задач организации этих коммуникаций (в частности, сверхделикатной коммуникации врача и пациента) с позиций новых социокультурных ракурсов.

В процессе исследования студенты анализировали практику образовательного процесса и форм, которые используются, фиксировали потребность в интерактивных практико-ориентированных формах обучения, а апробация нами учебного курса «Пациент-ориентированные практики в медицине» продемонстрировала открытость студентов к новым педагогическим формам работы: методы арт-педагогики, решение кейсов, моделирование реальных ситуаций, проектирование, проблемное обучение.

Фокус-группы и апробация учебного курса по пациент-ориентированности обнаружила еще одну потребность будущих врачей – потребность в рефлексивном обсуждении своего пациентского опыта или случаев на практике, которые вызвали противоречивые сложные чувства или вопросы, и в необходимости психолого-педагогической поддержки осмысления ими этих вопросов. Некоторые исследователи (Н. Д. Клименкова, В. А. Макарова, В. А. Соловьева) рекомендуют студентам обращать внимание на собственные внутренние ощущения [38], что может стать мощным инструментом повышения качества и эффективности медицинского образования. В то же время, чтобы это сделать, нужно понимать, как именно это сделать, будут ли подобные практики как-то отражены в образовательном процессе, поддержаны преподавателем, наставником на практике.

## **Заключение**

1. Один из актуальных социокультурных контекстов развития ВМО в России и мире – пациент-ориентированность. Это предполагает акцент целенаправленной профессиональной обращенности внимания врача к человеческому потенциалу пациента, к его индивидуальным особенностям и приоритету качества жизни пациента при определении способов лечения, к ресурсам взаимодействия и совместности усилий при решении задач выздоровления/профилактики заболеваний пациента, к восприятию и реализации взаимодействия врача и пациента как образовательной ситуации, где предполагается мотивирование, разъяснение, научение формам поведения и приемам последнего, что создает прецедент субъект-субъектной коммуникации (включая аспект разделения ответственности) между врачом и пациентом в медицинских практиках.

2. Для достижения качества медицинского обслуживания населения, отражающего социокультурные образцы пациент-ориентированности, важным

является обеспечение реализации этого контекста в практиках высшего медицинского образования.

3. Особенности понимания пациент-ориентированности будущими врачами состоят в следующем:

- в сознании будущих врачей пациент-ориентированность обозначена, преимущественно, через две отдельные характеристики: понимание приоритета целостного подхода в работе с пациентом и с причинами его обращения к врачу и важности эмоциональных аспектов и профессиональных коммуникативных навыков современного врача, что, однако, определяется студентами-медиками как дефицит большинства действующих врачей в плане применения на практике таких знаний и навыков;

- слабое проявление понимания пациент-ориентированности как совместной деятельности врача и пациента, ресурсности вовлечения пациента в практику принятия решений о собственном здоровье, в первую очередь, в контексте современных условий оказания медицинской помощи и готовности обоих участников взаимодействия (врачей и пациентов) к такому типу отношений;

- социальный контекст заболеваний пациента – не актуализирован (будущие врачи слабо представляют, что именно входит в социальный контекст заболевания пациента, кроме вредных привычек, а также нет понимания, как именно учитывать этот контекст во время медицинской консультации и влиять на него в процессе лечения пациента);

- понимание пациент-ориентированности в аспекте актуализации образовательного взаимодействия врача и пациента эпизодически представлено во мнениях студентов; наибольшие трудности вызывают в первую очередь практические аспекты образовательного взаимодействия с пациентами: как работать с имеющимися ценностями и поведенческими установками пациента, каким образом мотивировать пациентов разных типов к изменению образа жизни и др.;

- понимание ресурсной взаимодействия врача с пациентскими сообществами отсутствует и большинство студентов – участников исследования не знакомы с практикой работы пациентских сообществ и их ролью как в выздоровлении пациентов, так и в представительстве интересов пациентов на уровне системы здравоохранения и общества в целом;

- потребность в углублении и расширении представлений о пациент-ориентированности выявлено, но в тоже время ограничено рисками, связанными с применениями данных знаний и навыками на практики, отсутствием или недостаточной структурированностью подобной практики в процессе обучения, а также ограниченностью знаний и навыков, например, в части роли пациентских сообществ или владения коммуникационными инструментами.

4. Устранению образовательных дефицитов будущих врачей (обучающиеся специалитета), обусловленных особенностями понимания ими пациент-ориентированности в здравоохранении, будут содействовать: рефлексия их

опыта общения с пациентами в рамках образовательного процесса; опора на образцы пациент-ориентированной работы врача (личный пример преподавателей ВМО – педагогический принцип воспитания примером); организация образовательного процесса таким образом, когда медицинские знания осмысливаются будущим врачом в преломлении взаимодействия с пациентом.

5. Апробация специального учебного курса «Пациент-ориентированные практики в медицине» показала востребованность данной темы у обучающихся ВМО уровня специалитета, их готовность к проявлению собственной субъектности в формировании целостности понимания пациент-ориентированности, запрос на использование данного подхода в будущей профессиональной деятельности, включая потребность в овладении компетенциями, связанными с реализацией педагогического действия в работе врача. Реализация данного курса становится продуктивной при условии использования интерактивных форматов и технологий организации образовательного процесса.

6. Необходимым элементов пациент-ориентированной среды ВМО выступает пример педагога для будущего врача. В связи этим в образовательных организациях, реализующих ОП ВМО, должно быть обеспечено непрерывное развитие профессиональной компетентности преподавателей по аспекту ее пациент-ориентированности на основе постоянного обогащения практик ДПО педагогов ВМО новым знанием в сфере медицинской педагогики, отражающим развитие междисциплинарных научных представлений о смыслах, принципах и деятельностно-поведенческих проявлениях пациент-ориентированности в работе врача.

### Список использованных источников

1. Асмолов А., Гусельцева М. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу [Электрон. ресурс] // Образовательная политика. 2019. № 4 (80). С. 6–16. Режим доступа: <https://edpolicy.ranepa.ru/opportunity-generation> (дата обращения: 01.06.2023).
2. Лебедева А. А., Леонтьев Д. А. Современные подходы к изучению качества жизни: от объективных контекстов к субъективным // Социальная психология и общество. 2022. Том 13, № 4. С. 142–162. DOI: 10.17759/sps.2022130409
3. Смирнова Т. В. Антропологический поворот в медицине: концептуальная парадигма биоэтики // Общество: философия, история, культура. 2021. № 8 (88). С. 44–47. DOI: 10.24158/fik.2021.8.6
4. Деев И. А., Барановская С. В., Бойков В. А., Грахов В. Н., Кравченко А. П., Кобякова О. С., Малахова С. В., Таранов А. А., Шибалков И. П. Декларация о пациент-ориентированном здравоохранении Томской области // Бюллетень сибирской медицины. 2019. № 18 (2). С. 175–180. DOI: 10.20538/1682-0363-2019-2-175-180
5. Мирошниченко А. Г., Смышляева Л. Г., Сошенко И. И., Подкладова Т. Д., Окорочков А. О. Проектирование изменений в системе высшего медицинского образования: педагогические фокусировки и контексты // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics). 2022. № 4 (34). С. 142–165. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-33-63
6. Шестак Н. В. Концепция повышения квалификации НПР в системе непрерывного медицинского образования [Электрон. ресурс] // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 49–58. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/125/75> (дата обращения: 01.06.2023).
7. Ratna H. The Importance of Effective Communication in Healthcare Practice // Harvard Public Health Review. 2019. № 23. P. 1–6. Available from: <https://www.jstor.org/stable/48546767> (date of access: 01.06.2023).

8. Cascio J. A educação em um mundo cada vez mais caótico // *Boletim Técnico Do Senac*. 2021. № 47 (1). P. 101–105. DOI: 10.26849/bts.v47i1.879

9. Плащевая Е. В., Иванчук О. В. Медицинское образование: обзор тенденций развития // *ЦИ-ТИСЭ*. 2023. № 1. С. 121–130. DOI: 10.15350/2409-7616.2023.1.10

10. Тимченко Н. С., Бендрикова А. Ю., Дегтярев С. И., Логинова Н. С. Формирование и развитие профессионального мышления студентов медицинского вуза в контексте гуманитарного образования // *Знание. Понимание. Умение*. Znanie. Ponimanie. Umenie. 2023. № 4. С. 29–41. DOI: 10.17805/zpu.2022.4.3

11. Моисеев В. И., Моисеева О. Н. Судьба медико-гуманитарного образования в России // *Биоэтика*. 2022. Т. 15, № 1. С. 24–32. DOI: 10.19163/2070-1586-2022-15-1-24-32

12. Мирошниченко А. Г., Смышляева Л. Г., Подкладова Т. Д., Сошенко И. И., Окорокров А. О. Пациентское сообщество как актор развития практик медицинского образования в современной России // *Образование и наука*. 2022. Т. 23, № 10. С. 33–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-33-63

13. Зеер Э. Ф., Резер Т. М., Сыманюк Н. В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы // *Образование и наука*. 2023. № 25 (5). С. 12–48. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-12-48

14. Dijk S. W., Duijzer E. J., Wienold M. Role of active patient involvement in undergraduate medical education: A systematic review // *BMJ Open*. 2020. № 10 (7). article number: e037217. DOI: 10.1136/bmjopen-2020-037217

15. Wilcox M. V., Orlando M. S., Rand C. S., Record J., Christmas C., Ziegelstein R. C., Hanyok L. A. Medical students' perceptions of the patient-centredness of the learning environment // *Perspective Medical Education*. 2017. № 6 (1). P. 44–50. DOI: 10.1007/s40037-016-0317-x

16. Sacristán J. A., Artime E., Díaz-Cerezo S., Comellas M., Pérez-Carbonell L., Lizán L. The impact of patient support programs in Europe: A systematic literature review // *Patient*. 2022. № 15. P. 641–654. DOI: 10.1007/s40271-022-00582-y

17. Хохлов А. Л., Сычёв Д. А. Концепция пациентоориентированности в медицине и фармации // *Пациентоориентированная медицина и фармация*. 2023. № 1 (1). С. 1–4. DOI: 10.37489/2949-1924-0001

18. Park M., Giap T. T., Lee M., Jeong H., Jeong M., Go Y. Patient- and family-centered care interventions for improving the quality of health care: A review of systematic reviews // *International Journal of Nursing Studies*. 2018. № 87. P. 69–83. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2018.07.006

19. Thompson S., Metcalfe K., Boncey K., Merriman C., Flynn L. C., Alg G. S., Bothwell H., Forde-Johnston C., Puffett E., Hardy C., Wright L., Beale J. Interprofessional education in geriatric medicine: Towards best practice. A controlled before-after study of medical and nursing students // *BMJ Open*. 2020. Vol. 10 (1). P. 018041. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-018041

20. Morgan S., Yoder L. H. A concept analysis of person-centered care // *Journal of Holistic Nursing*. 2012. № 30 (1). P. 6–15. DOI: 10.1177/0898010111412189

21. Мыльникова И. С. Военная метафора в языковой картине мира медицины: вчера, сегодня, завтра // *ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics)*. 2021. Вып. 3 (29). С. 153–175. DOI: 10.23951/2312-7899-2021-3-153-175

22. Вотчал Б. Е. *Очерки клинической фармакологии*. Москва: Медицина, 1965. 491 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006137331> (дата обращения: 01.06.2023).

23. Pereira C. M. A. d. S., Bernardes F. M., Minari A. G., Silva C. H. M. d., Paro H. B. M. d. S. Innovations in curriculum designs do not guarantee students' patient-centered attitudes running title: Curricula and patient-centered attitudes // *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2019. № 43 (4). P. 167–175. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n4rb20180198ingles

24. Anderson N. N., Gagliardi A. R. Unclear if future physicians are learning about patient-centred care: Content analysis of curriculum at 16 medical schools // *Medical Teacher*. 2021. № 43 (9). P. 1085–1091. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1918332

25. Bleakley A. Patient-centred medicine in transition. The heart of the matter. Cham: Springer, 2014. 267 p. DOI: 10.1007/978-3-319-02487-5

26. Park M., Giap T. T., Kim E., Kim K., Ahn E., Yang N., Lee M. H., Jeong E. Nursing Students' Orientation toward patient-centered care: Testing the effects of empathy and psychological capital using a mediation model // *Journal Korean Academy of Nursing Administration*. 2022. № 28 (4). P. 361–370. DOI: 10.1111/jkana.2022.28.4.361

27. Hearn J., Dewji M., Stocker C., Simons G. Patient-centered medical education: A proposed definition // *Medical Teacher*. 2019. № 41 (8). P. 934–938. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1597258

28. Самойленко Н. В., Дьяченко Е. В. Образ пациента как составляющая образа мира студентов при обучении в медицинском вузе // *Психолого-педагогические исследования*. 2020. Том 12, № 1. С. 122–138. DOI: 10.17759/psyedu.2020120109

29. Koopman W. J., LaDonna K. A. Is person-centred medical education an aim or an empty promise? // *Medical Education*. 2022. № 56 (5). P. 472–474. DOI: 10.1111/medu.14785

30. Gantayet-Mathur A., Chan K., Kalluri M. Patient-centered care and interprofessional collaboration in medical resident education: Where we stand and where we need to go // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2022. № 9. DOI: 10.1057/s41599-022-01221-5

31. Бразовская Н. Г., Деев И. А., Кобякова О. С., Богайчук П. М., Яровой Н. Д., Шнайдер Г. В., Бойков В. А., Барановская С. В. Пациентоориентированный подход: анализ взаимосвязи оценки пациентами результативности медицинской помощи и условий её оказания // *Социальные аспекты здоровья населения*. 2019. № 5 (65). DOI: 10.21045/2071-5021-2019-65-5-1

32. Stagno S., Crapanzano K., Schwartz A. Keeping the patient at the center: Teaching about elements of patient-centered care // *MedEdPORTAL*. 2016. № 12. P. 10500. DOI: 10.15766/mep\_2374-8265.10500

33. Krupat E., Rosenkranz S. L., Yeager C. M., Barnard K., Putnam S. M., Inui T. M. The practice orientations of physicians and patients: The effect of doctor-patient congruence on satisfaction // *Patient Education & Counseling*. 2000. № 39. P. 49–59. DOI: 10.1016/S0738-3991(99)00090-7

34. Krupat E., Hiam C. M., Fleming M. Z., Freeman P. Patient-centeredness and its correlates among first year medical students // *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 1999. № 29 (3). P. 347–356. DOI: 10.2190/DVCQ-4LC8-NT7H-KE0L

35. Мануйлов Г. В., Горелова Г. Г., Рыльская Е. А., Морозова С. В., Васягина Н. Н. Рефлексивные процессы и социальная ориентация субъектов на этапах профессионализации (на примере подготовки к медицинской деятельности) // *Образование и наука*. 2020. № 22 (4). С. 43–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-43-63

36. Шашель В. А., Фирсова В. Н. Развитие коммуникативной компетенции врача как условия гармоничного общения в сфере «доктор–пациент» [Электрон. ресурс] // *Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: материалы IV международной научно-практической конференции 30–31 марта 2022 г. Саратов: Издательский центр Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского*, 2022. С. 402–408. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48419042> (дата обращения: 01.06.2023).

37. Породенко В. А., Травенко Е. Н., Ломакина Г. В. Дискурсивное поле предиктивной, превентивной, персонализированной и партисипативной медицины в контексте подготовки врачебных кадров [Электрон. ресурс] // *Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: материалы IV международной научно-практической конференции 30–31 марта 2022 г. Саратов: Издательский центр Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского*, 2022. С. 244–253. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48419042> (дата обращения: 01.06.2023).

38. Клименкова Н. Д., Макарова В. А., Соловьева В. А. Определение наличия когнитивных искажений в мышлении студентов медицинского университета [Электрон. ресурс] // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: материалы IV международной научно-практической конференции 30–31 марта 2022 г. Саратов: Издательский центр Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского, 2022. С. 106–112. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_48419042\\_81383340.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_48419042_81383340.pdf) (дата обращения: 01.06.2023).

39. VIII Всероссийский конгресс пациентов опубликовал итоговую резолюцию // Всероссийский союз пациентов России [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://vspru.ru/kongress/viii-vserossiyskiy-kongress-patsientov/2018/02/viii-vserossiyskiy-kongress-patsientov-opublikoval-otgovoru-rezolyutsiiu> (дата обращения: 01.06.2023).

## References

1. Asmolov A., Gusevtseva M. Generation of opportunities: from human capital to human potential. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy* [Internet]. 2019 [cited 2023 Jun 01]; 4 (80): 6–16. Available from: <https://edpolicy.ranepa.ru/opportunity-generation> (In Russ.)
2. Lebedeva A. A., Leontiev D. A. Contemporary approaches to the quality of life: From objective contexts to subjective ones. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2022; 13 (4): 142–162. DOI: 10.17759/sps.2022130409 (In Russ.)
3. Smirnova T. V. Anthropological turn in medicine: Conceptual paradigm of bioethics. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura = Society: Philosophy, History, Culture*. 2021; 8 (88): 44–47. DOI: 10.24158/fik.2021.8.6 (In Russ.)
4. Deev I. A., Baranovskaya S. V., Boikov V. A., Grakhov V. N., Kravchenko A. P., Kobayakova O. S., et al. Declaration on patient-oriented health care of the Tomsk Region. *Byulleten' sibirskoy meditsiny = Bulletin of Siberian Medicine*. 2019; 18 (2): 175–180. DOI: 10.20538/1682-0363-2019-2-175-180 (In Russ.)
5. Miroshnichenko A. G., Smyshlyaeva L. G., Soshenko I. I., Podkladova T. D., Okorokov A. O. Designing changes in the system of higher medical education: Pedagogical focuses and contexts. *ППАЭХМА. Problemy vizual'noy semiotiki (PPAЭХМА. Journal of Visual Semiotics) = Problems of Visual Semiotics (PPAЭХМА. Journal of Visual Semiotics)*. 2022; 4 (34): 142–165. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-33-63 (In Russ.)
6. Shestak N. V. The concept of teaching staff qualification improvement in the conditions of innovative development of higher and additional professional education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2023 Jun 01]; 2: 49–58. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/125/75> (In Russ.)
7. Ratna H. The importance of effective communication in healthcare practice. *Harvard Public Health Review* [Internet]. 2019 [cited 2023 Jun 01]; 23: 1–6. Available from: <https://www.jstor.org/stable/48546767>
8. Cascio J. A educação em um mundo cada vez mais caótico. *Boletim Técnico Do Senac*. 2021; 47 (1): 101–105. DOI: 10.26849/bts.v47i1.879 (In Portuguese)
9. Plascheyeva E. V., Ivanchuk O. V. Medical education: A review of development trends. *CITISE = CITISE*. 2023; 1: 121–130. DOI: 10.15350/2409-7616.2023.1.10 (In Russ.)
10. Timchenko N. S., Bendrikova A. Yu., Degtyarev S. I., Loginova N. S. Formation and development of professional thinking of medical students in the context of humanitarian education. *Znanie. Poni-manie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. 2023; 4: 41. DOI: 10.17805/zpu.2022.4.3 (In Russ.)
11. Moiseev V. I., Moiseeva O. N. The fate of medical and humanitarian education in Russia. *Bioetika = Bioethics*. 2022; 15 (1): 24–32. DOI: 10.19163/2070-1586-2022-15-1-24-32 (In Russ.)
12. Miroshnichenko A. G., Smyshlyaeva L. G., Podkladova T. D., Soshenko I. I., Okorokov A. O. Patient community as an actor in the development of medical education practices in modern Russia. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 23 (10): 33–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-33-63 (In Russ.)

13. Zeer E. F., Rezer T. M., Symaniuk N. V. Transformation of the capabilities of higher school teachers in conditions of uncertainty: Problem statement. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (5): 12–48. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-12-48 (In Russ.)
14. Dijk S. W., Duijzer E. J., Wienold M. Role of active patient involvement in undergraduate medical education: A systematic review. *BMJ Open*. 2020; 10 (7): e037217. DOI: 10.1136/bmjopen-2020-037217
15. Wilcox M. V., Orlando M. S., Rand C. S., Record J., Christmas C., Ziegelstein R. C., Hanyok L. A. Medical students' perceptions of the patient-centredness of the learning environment. *Perspective Medical Education*. 2017; 6 (1): 44–50. DOI: 10.1007/s40037-016-0317-x
16. Sacristán J. A., Artime E., Díaz-Cerezo S., Comellas M., Pérez-Carbonell L., Lizán L. The impact of patient support programs in Europe: A systematic literature review. *Patient*. 2022; 15: 641–654. DOI: 10.1007/s40271-022-00582-y
17. Khokhlov A. L., Sychev D. A. The concept of patient orientation in medicine and pharmacy. *Pacientoorientirovannaya medicina i farmaciya = Patient-Oriented Medicine and Pharmacy*. 2023; 1 (1): 1–4. DOI: 10.37489/2949-1924-0001 (In Russ.)
18. Park M., Giap T. T., Lee M., Jeong H., Jeong M., Go Y. Patient- and family-centered care interventions for improving the quality of health care: A review of systematic reviews. *International Journal of Nursing Studies*. 2018; 87: 69–83. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2018.07.006
19. Thompson S., Metcalfe K., Boncey K., Merriman C., Flynn L. C., Alg G. S., et al. Interprofessional education in geriatric medicine: towards best practice. A controlled before-after study of medical and nursing students. *BMJ Open*. 2020; 10 (1): 018041. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-018041
20. Morgan S., Yoder L. H. A concept analysis of person-centered care. *Journal of Holistic Nursing*. 2012; 30 (1): 6–15. DOI: 10.1177/0898010111412189
21. Mylnikova I. S. Military metaphor in the linguistic picture of the world of medicine: Yesterday, today, tomorrow. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noj semiotiki (ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics) = Problems of Visual Semiotics (ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics)*. 2021; 3 (29): 153–175. DOI: 10.23951/2312-7899-2021-3-153-175 (In Russ.)
22. Votchala B. E. Ocherki klinicheskoy farmakologii = Essays on clinical pharmacology [Internet]. Moscow: Publishing House Medicina; 1965 [cited 2023 Jun 01]. 491 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006137331> (In Russ.)
23. Pereira C. M. A. S., Bernardes F. M., Minari A. G., Silva C. H. M., Paro H. B. M. S. Innovations in curriculum designs do not guarantee students' patient-centered attitudes running title: Curricula and patient-centered attitudes. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2019; 43 (4): 167–175. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n4rb20180198ingles
24. Anderson N. N., Gagliardi A. R. Unclear if future physicians are learning about patient-centred care: Content analysis of curriculum at 16 medical schools. *Medical Teacher*. 2021; 43 (9): 1085–1091. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1918332
25. Bleakley A. Patient-centred medicine in transition. The heart of the matter. Cham: Springer; 2014. 267 p. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1918332
26. Park M., Giap T. T., Kim E., Kim K., Ahn E., Yang N., et al. Nursing students' orientation toward patient-centered care: Testing the effects of empathy and psychological capital using a mediation model. *Journal Korean Academy of Nursing Administration*. 2022; 28 (4): 361–370. DOI: 10.11111/jkana.2022.28.4.361
27. Hearn J., Dewji M., Stocker C., Simons G. Patient-centered medical education: A proposed definition. *Medical Teacher*. 2019; 41 (8): 934–938. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1597258
28. Samoilenko N. V., Dyachenko E. V. The image of the patient as a component of the world's image of students of medical university. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*. 2020; 12 (1): 122–138. DOI: 10.17759/psyedu.2020120109 (In Russ.)

29. Koopman W. J., LaDonna K. A. Is person-centred medical education an aim or an empty promise? *Medical Education*. 2022; 56 (5): 472–474. DOI: 10.1111/medu.14785

30. Gantayet-Mathur A., Chan K., Kalluri M. Patient-centered care and interprofessional collaboration in medical resident education: Where we stand and where we need to go. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2022; 9. DOI: 10.1057/s41599-022-01221-5

31. Brazovskaya N. G., Deev I. A., Kobyakova O. S., Bogaychuk P. M., Yarovoy N. D., Schneider G. V., et al. Patient-oriented approach: Analysis of the relationship between patients' assessment of the effectiveness of medical care and the conditions for its provision. *Social'nye aspekty zdorov'ja naselenija = Social Aspects of Public Health*. 2019; 5 (65). DOI: 10.21045/2071-5021-2019-65-5-1 (In Russ.)

32. Stagno S., Crapanzano K., Schwartz A. Keeping the patient at the center: Teaching about elements of patient-centered care. *MedEdPORTAL*. 2016; 12: 10500. DOI: 10.15766/mep\_2374-8265.10500

33. Krupat E., Rosenkranz S. L., Yeager C. M., Barnard K., Putnam S. M., Inui T. M. The practice orientations of physicians and patients: The effect of doctor-patient congruence on satisfaction. *Patient Education & Counseling*. 2000; 39: 49–59. DOI: 10.1016/s0738-3991(99)00090-7

34. Krupat E., Hiam C. M., Fleming M. Z., Freeman P. Patient-centeredness and its correlates among first year medical students. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 1999; 29 (3): 347–356. DOI: 10.2190/DVCQ-4LC8-NT7H-KE0L

35. Manuilov G. V., Gorelova G. G., Rylskaya E. A., Morozova S. V., Vasyagina N. N. Reflective processes and social orientation at different stages of professionalisation (on the example of preparation for medical activity). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (4): 43–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-43-63 (In Russ.)

36. Shashel V. A., Firsova V. N. The development of the doctor's communicative competence as a condition for harmonious communication in the field of "doctor-patient". In: *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy: materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Pedagogical Interaction: Opportunities and Prospects. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference* [Internet]; 2022 Mar 30–31; Saratov. Saratov: Publishing Centre of Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky; 2022 [cited 2023 Jun 01]; p. 402–408. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48419042> (In Russ.)

37. Porodenko V. A., Travenko E. N., Lomakina G. V. The discursive field of predictive, preventive, personalized and participatory medicine in the context of training medical personnel. In: *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy: materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Pedagogical Interaction: Opportunities and Prospects. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference* [Internet]; 2022 Mar 30–31; Saratov. Saratov: Publishing Centre of Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky; 2022 [cited 2023 Jun 01]; p. 244–253. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48419042> (In Russ.)

38. Klimenkova N. D., Makarova V. A., Solovieva V. A. Determination of the presence of cognitive distortions in the thinking of medical university students In: *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy: materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Pedagogical Interaction: Opportunities and Prospects. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference* [Internet]; 2022 Mar 30–31; Saratov. Saratov: Publishing Centre of Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky; 2022 [cited 2023 Jun 01]; p. 106–112. Available from: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_48419042\\_81383340.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_48419042_81383340.pdf) (In Russ.)

39. VIII All-Russian Congress of Patients published the final resolution. In: *Vserossiiskij soyuz pacientov Rossii = All-Russian Union of Patients of Russia* [Internet]. 2018 [cited 2023 Jun 01]. Available from: <https://vspru.ru/kongress/viii-vserossiiskiy-kongress-patsientov/2018/02/viii-vserossiiskiy-kongress-patsientov-opublikoval-itogovuii-rezoliutsiiu> (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Подкладова Татьяна Дмитриевна** – младший научный сотрудник научно-образовательной лаборатории «Лаборатория развития образования» Сибирского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации; ORCID 0000-0002-2790-2229, ResearcherID CAF-3852-2022; Томск, Россия. E-mail: tanyatomsk@mail.ru

**Смышляева Лариса Германовна** – доктор педагогических наук, доцент, руководитель научно-образовательной лаборатории «Лаборатория развития образования» Сибирского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации; ORCID 0000-0002-5323-7293, ResearcherID A-8439-2017; Томск, Россия. E-mail: laris.s@mail.ru

**Окорокров Александр Олегович** – кандидат медицинских наук, доцент, проректор по учебной работе Сибирского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации; ORCID 0000-0002-9117-5900; Томск, Россия. E-mail: okorokovao@yandex.ru

**Сошенко Инесса Игоревна** – кандидат педагогических наук, научный сотрудник научно-образовательной лаборатории «Лаборатория развития образования» Сибирского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации; ORCID 0000-0001-5199-1543, ResearcherID AEA-6779-2022; Томск, Россия. E-mail: sii2007@yandex.ru

**Вклад соавторов.** Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Поступила в редакцию 16.05.2023; поступила после рецензирования 23.07.2023; принята к публикации 02.08.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Tatiana D. Podkladova** – Junior Research Associate, Scientific and Educational Laboratory “Laboratory for the Development of Education”, Siberian State Medical University; ORCID 0000-0002-2790-2229, ResearcherID CAF-3852-2022; Tomsk, Russia. E-mail: tanyatomsk@mail.ru

**Larisa G. Smyshliaeva** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the Scientific and Educational Laboratory “Laboratory for the Development of Education”, Siberian State Medical University; ORCID 0000-0002-5323-7293, ResearcherID A-8439-2017; Tomsk, Russia. E-mail: laris.s@mail.ru

**Alexander O. Okorokov** – Cand. Sci. (Medicine), Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Siberian State Medical; ORCID 0000-0002-9117-5900; Tomsk, Russia. E-mail: okorokovao@yandex.ru

**Inessa I. Soshenko** – Cand. Sci. (Education), Research Associate, Scientific and Educational Laboratory “Laboratory for the Development of Education”, Siberian State Medical University; ORCID 0000-0001-5199-1543, ResearcherID AEA-6779-2022; Tomsk, Russia. E-mail: sii2007@yandex.ru

**Contribution of the authors.** The contribution of the authors is equal.

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

Received 16.05.2023; revised 23.07.2023; accepted for publication 02.08.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Información sobre los autores:**

**Tatiana Dimítrevna Podkládova:** Investigadora Junior del Laboratorio Científico y Educativo “Laboratorio para el Desarrollo de la Educación” de la Universidad Estatal de Medicina de Siberia adscrita

al Ministerio de Salud de la Federación Rusa; ORCID 0000-0002-2790-2229, ResearcherID CAF-3852-2022; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: tanyatomsk@mail.ru

**Larisa Guérmanovna Smishlyáeva:** Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Jefe del Laboratorio Científico y Educativo “Laboratorio para el Desarrollo de la Educación” de la Universidad Estatal de Medicina de Siberia adscrita al Ministerio de Salud de la Federación Rusa; ORCID 0000-0002-5323-7293, ResearcherID A-8439-2017; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: laris.s@mail.ru

**Alexander Olégovich Ókorokov:** Candidato a Ciencias de la Medicina, Profesor Asociado, Vicerrector de Asuntos Académicos de la Universidad Estatal de Medicina de Siberia adscrita al Ministerio de Salud de la Federación Rusa; ORCID 0000-0002-9117-5900; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: okorokovao@yandex.ru

**Inessa Ígorevna Sóshenko:** Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Investigadora en el Laboratorio Científico y Educativo “Laboratorio para el Desarrollo de la Educación” de la Universidad Estatal de Medicina de Siberia adscrita al Ministerio de Salud de la Federación Rusa; ORCID 0000-0001-5199-1543, ResearcherID AEA-6779-2022; Tomsk, Rusia. Correo electrónico: sii2007@yandex.ru

**Contribución de coautoría.** Los autores hicieron una contribución por igual al trabajo de investigación.

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 16/05/2023; recepción efectuada después de la revisión el 23/07/2023; aceptado para su publicación el 02/08/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.064

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-80-117

## ТРАДИЦИОННЫЙ БУЛЛИНГ И КИБЕРБУЛЛИНГ: СТРАТЕГИИ СВИДЕТЕЛЕЙ

**В. Л. Назаров**

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия;  
Институт развития образования Свердловской области, Екатеринбург, Россия.  
E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru*

**Н. В. Авербух**

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия.  
E-mail: natalya\_averbukh@mail.ru*

**Аннотация.** Введение. Важной стороной любой травли является позиция свидетеля. Своевременное вмешательство свидетеля может предотвратить травлю или смягчить ее последствия для жертвы. С другой стороны, свидетель может присоединиться к травле на стороне агрессора или сохранить нейтральную позицию, которая вызовет у агрессора чувство безнаказанности и усилит виктимизацию объекта буллинга. В данном исследовании сравнивались действия свидетелей традиционного школьного буллинга, школьного кибербуллинга и внешкольного кибербуллинга.

**Цель** исследования – определение стратегии свидетелей школьной травли и кибербуллинга и уточнение наиболее часто замечаемых свидетелями форм травли.

**Методология, методы и методики.** Для исследования проблемы была разработана анкета, предназначенная для изучения форм буллинга и стратегий поведения свидетелей. Анкетирование проводилось среди 1762 обучающихся среднего звена организаций основного общего и среднего профессионального образования (ООО и СПО) Екатеринбурга и Свердловской области.

**Результаты.** Среди свидетелей традиционного буллинга 39 % предпочитают невмешательство, 36 % предпочитают поддерживать жертву, 23 % сообщают о травле родителям и педагогам, 0,7 % присоединяются к агрессору, 1 % дал ответ «другое».

Среди свидетелей внутришкольного кибербуллинга 44,5 % предпочитают невмешательство, 24,5 % поддерживает жертву, 28 % ставят в известность родителей, педагогов или администрацию интернет-ресурса, 0,5 % присоединяются к травле, 1,5 % дали ответ «другое».

Среди свидетелей внешкольного кибербуллинга 42,5 % предпочитают невмешательство, 25,5 % поддерживают жертву, 29,5 % ставят в известность родителей, педагогов или администрацию интернет-ресурса, 1 % присоединяются к травле, 1 % дали ответ «другое».

Как видно, процент предпочитающих невмешательство выше всего среди свидетелей внутришкольного кибербуллинга, тогда как процент поддерживающих жертву выше всего среди сви-

детей традиционного буллинга. Процент присоединяющихся к травле на стороне преследователя выше всего среди свидетелей внешкольного кибербуллинга.

**Научная новизна.** В данном исследовании впервые разделяются категории свидетелей внутришкольного и внешкольного кибербуллинга как категории свидетелей различных процессов. Среди возможных стратегий поведения свидетеля в ситуации травли впервые предлагается обращение за помощью к взрослым или к администрации интернет-ресурса, на базе которого происходит травля.

**Практическая значимость.** Результаты данной работы позволят на основании изучения поведения свидетеля травли (буллинга и кибербуллинга) сформировать рекомендации по поощрению свидетеля вмешиваться в травлю на стороне жертвы, прекращать ее самостоятельно или с помощью информирования педагогов.

**Ключевые слова:** буллинг, традиционный буллинг, кибербуллинг, внутришкольный кибербуллинг, внешкольный кибербуллинг, свидетель буллинга, стратегии свидетеля буллинга, формы буллинга, формы кибербуллинга.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14176.

**Для цитирования:** Назаров В. Л., Авербух Н. В. Традиционный буллинг и кибербуллинг: стратегии свидетелей // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 80–117. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-80-117

## TRADITIONAL BULLYING AND CYBERBULLYING: BYSTANDER STRATEGIES

V. L. Nazarov

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russia.*

*Institute for Education Development of the Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.  
E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru*

N. V. Averbukh

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russia.*

*E-mail: natalya\_averbukh@mail.ru*

**Abstract. Introduction.** An important aspect of any bullying is the position of the bystander. Timely intervention by a bystander can prevent bullying or mitigate its consequences for the victim. On the other hand, the bystander may join the bullying on the aggressor's side or maintain a neutral position, which will cause the aggressor to feel impunity and increase the victimisation of the bullying object. This study compares the actions of bystanders of traditional school bullying, school cyberbullying and non-school cyberbullying.

**Aim.** The current study aims to define the strategy of school bullying and cyberbullying bystanders and clarify the most frequently observed forms of bullying by bystanders.

**Methodology and research methods.** To study the problem, a questionnaire was developed designed to study the forms of bullying and witness behaviour strategies. The questionnaire survey was conducted among 1,762 middle-level students of educational organisations of general secondary education and secondary vocational training in Ekaterinburg and the Sverdlovsk Region.

**Results.** Among the bystanders of traditional bullying, 39% prefer non-interference, 36% prefer to support the victim, 23% report bullying to parents and teachers, 0.7% join the aggressor and 1% gave the answer “other”.

Among the bystanders of school cyberbullying, 44.5% prefer non-interference, 24.5% support the victim, 28% inform parents, teachers or the administration of an Internet resource, 0.5% join the harassment and 1.5% gave the answer “other”.

Among the bystanders of non-school cyberbullying, 42.5% prefer non-interference, 25.5% support the victim, 29.5% inform parents, teachers or the administration of an Internet resource, 1% join the harassment and 1% gave the answer “other”.

As can be seen, the percentage of those who prefer non-interference is highest among the bystanders of school cyberbullying, while the percentage of bystanders who support the victim is highest among the bystanders of traditional bullying. The percentage of those joining the bullying on the side of the persecutor is highest among the bystanders of non-school cyberbullying.

**Scientific novelty.** In this study, for the first time, the categories of bystanders of school and non-school cyberbullying are divided as categories of bystanders of various processes. Among the possible strategies of behaviour of a bystander in a situation of bullying, for the first time, it is proposed to seek help from adults or from the administration of the Internet resource on the basis of which the bullying takes place.

**Practical significance.** Based on the study of the behaviour of the bystander of bullying (traditional bullying and cyberbullying), the results of this work could be applied to develop recommendations for encouraging the bystander to intervene in bullying on the victim's side, to stop it independently or to inform teachers.

**Keywords:** bullying, traditional bullying, cyberbullying, school cyberbullying, non-school cyberbullying, bystander of bullying, bystander bullying strategies, forms of bullying, forms of cyberbullying.

**Acknowledgements.** The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) as part of the scientific project No. 19-29-14176.

**For citation:** Nazarov V. L., Averbukh N. V. Traditional bullying and cyberbullying: Bystander strategies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 80–117. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-80-117

## EL ACOSO TRADICIONAL Y EL CIBERACOSO: ESTRATEGIAS DEL ESPECTADOR, TESTIGO DEL ACOSO

**V. L. Nazárov**

*Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin,*

*Ekaterimburgo, Rusia;*

*Instituto del Desarrollo de la Educación para la Provincia de Sverdlovsk, Ekaterimburgo, Rusia.*

*E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru*

**N. V. Averbuch**

*Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin,*

*Ekaterimburgo, Rusia.*

*E-mail: natalya\_averbukh@mail.ru*

**Abstracto. Introducción.** Un aspecto importante de cualquier acoso es la posición de la persona testigo del acoso. La intervención oportuna de un espectador puede prevenir el acoso o mitigar sus consecuencias para la víctima. Por otro lado, un espectador puede hacer parte del acoso o mantener una posición neutral, lo que le dará al acosador una sensación de impunidad y aumentará la victimización de

quien es acosado. En este estudio se comparó el desempeño de los espectadores del acoso escolar tradicional, del ciberacoso hacia el interior de la escuela y de los de las manifestaciones del ciberacoso, donde dichas acciones ocurren fuera de la escuela y las partes involucradas no hacen parte de la comunidad estudiantil de la misma.

**Objetivo.** El objetivo del estudio es determinar la estrategia de los espectadores, testigos de acoso escolar y ciberacoso y determinar claramente las formas de acoso observadas con mayor frecuencia por los espectadores que suelen ser testigos del acoso.

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** Para la investigación del problema, se desarrolló un cuestionario que permitiera analizar las formas de acoso y las estrategias de comportamiento de los espectadores. La encuesta se realizó entre 1.762 estudiantes de nivel medio de entidades de educación secundaria obligatoria y educación media profesional (ESO y EMP) en la ciudad de Ekaterimburgo y en la provincia de Sverdlovsk.

**Resultados.** Entre los espectadores que son testigos de acoso tradicional, el 39% prefiere la no intervención, el 36% prefiere apoyar a la víctima, el 23% denuncia el acoso a padres y profesores, el 0,7% se suma al agresor, el 1% respondió "otro".

Entre los testigos de ciberacoso intraescolar, el 44,5% prefiere la no intervención, el 24,5% apoya a la víctima, el 28% informa a los padres, profesores o la administración del recurso de Internet, el 0,5% se suma al acoso, el 1,5% respondió "otro".

Entre los testigos de ciberacoso extraescolar, el 42,5% prefiere la no intervención, el 25,5% apoya a la víctima, el 29,5% informa a los padres, profesores o a la administración del recurso de Internet, el 1% se suma al acoso, el 1% respondió "otro".

Como se puede observar, el porcentaje de quienes prefieren la no intervención es mayor entre quienes son testigos de ciberacoso intraescolar, mientras que el porcentaje de quienes apoyan a la víctima es mayor entre los testigos del acoso tradicional. El porcentaje de quienes se suman al acoso por parte del agresor es mayor entre los testigos de ciberacoso extraescolar.

**Novedad científica.** Este estudio es el primero en separar las categorías de personas que han sido testigos de ciberacoso escolar y extraescolar como categorías de testigos de diferentes procesos. Entre las posibles estrategias para el comportamiento de un testigo en una situación de acoso, se propone por primera vez buscar ayuda de adultos o de la administración del recurso de Internet a partir del cual se produce el acoso.

**Significado práctico.** Los resultados de este trabajo permitirán, a partir del estudio del comportamiento de un testigo de acoso (acoso y ciberacoso), formular recomendaciones para incentivar al testigo a intervenir en el acoso por parte de la víctima, para detenerlo por sí mismo o dando parte a los profesores con el propósito de que éstos detengan al acosador.

**Palabras claves:** acoso, acoso tradicional, ciberacoso, ciberacoso intraescolar, ciberacoso extraescolar, acoso presencial, estrategias para presenciar el acoso, formas de acoso escolar, formas de ciberacoso.

**Agradecimientos.** La investigación se llevó a cabo con el apoyo financiero de la Fundación Rusa para la Investigación Básica (RFBR) en el marco del proyecto científico n° 19-29-14176.

**Para citas:** Nazarov V. L., Averbukh N. V. El acoso tradicional y el ciberacoso: Estrategias del espectador, testigo del acoso. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (9): 80–117. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-80-117

## Введение

В наши дни в дополнение к традиционному буллингу активно развивается такое явление, как кибербуллинг, то есть буллинг с использованием мобильных телефонов, сети Интернет и разнообразных мессенджеров. Школьники являются самой уязвимой частью общества, так как в силу своего уровня развития еще не владеют всеми способами психологической защиты и методами

противодействия таким атакам. Обычно, когда говорят о кибербуллинге, важной частью этого явления, его особым преимуществом считают анонимность атак и не всегда различают, на базе чего происходит кибербуллинг: школьных сообществ, чатов, мессенджеров и т. п. или не связанных со школой ресурсов. В данном исследовании различаются школьный и внешкольный кибербуллинг.

Чаще всего говорят о том, как буллинг влияет на жертв или какие побуждения толкают агрессоров осуществлять травлю, однако важной стороной любой травли является позиция свидетеля. Своевременное вмешательство свидетеля может предотвратить травлю или смягчить ее последствия для жертвы. С другой стороны, свидетель может присоединиться к травле на стороне агрессора или сохранить нейтральную позицию, которая вызовет у агрессора чувство безнаказанности и усилит виктимизацию объекта буллинга. В данном исследовании сравнивались действия свидетелей традиционного школьного буллинга, школьного кибербуллинга и внешкольного кибербуллинга.

Следует учитывать, что на количество сообщений свидетелей буллинга о случаях буллинга влияют два фактора. Первый – это объективное количество случаев, которые на самом деле происходят в окружении респондента. Второй – то, насколько свидетель внимателен к тому, что происходит вокруг него. Анализируя результаты опроса, мы не можем отделить влияние одного фактора от другого и воссоздаем, таким образом, субъективную картину, существующую у свидетелей буллинга. При этом субъективность полученных данных является неизбежным ограничением данного исследования. Также надо учитывать фактор желательности. Свидетели травли могут искажать свои ответы, стыдясь выбранного ими способа действий, особенно если это касается невмешательства или тем более присоединения к травле на стороне агрессора.

В 2021 г. нами были опрошены 1762 школьника, проживающих в Свердловской области. Результаты этого опроса уже публиковались ранее. В сфере внимания настоящего исследования – закономерности, связанные с опытом свидетеля буллинга и кибербуллинга.

В данной работе используются такие термины, как буллинг, традиционный буллинг, школьная травля, школьный (иначе говоря, внутришкольный) кибербуллинг и внешкольный кибербуллинг. Под буллингом, или – развернуто – традиционным буллингом, понимается то же самое, что и под термином «школьная травля» (см. определение, данное в обзоре литературы). Школьный (внутришкольный) кибербуллинг – это травля, осуществляемая членами школьного коллектива по отношению к другим членам того же школьного коллектива с использованием цифровых средств: в школьных чатах, сообщениях и мессенджерах, а также на других площадках, не связанных с учебным заведением. Ключевым отличием именно школьного кибербуллинга от внешкольного является тот факт, что все или большинство его участников знакомы между собой и учатся вместе. Внешкольный кибербуллинг, таким образом, это травля, осуществляемая посредством цифровых ресурсов и происходящая на площадках, не связанных с учебным заведением, между людьми, чье знаком-

ство, как правило, исчерпывается общением онлайн. Более строгие определения будут даны ниже.

Основная **проблематика**, рассматриваемая в этой работе:

1. Действия свидетелей школьной травли, школьного и внешкольного кибербуллинга, их различия и сходство. Помогают ли свидетели травли жертвам или склонны присоединяться к агрессорам?

2. Виды травли, на которую обращают внимание свидетели того или иного типа буллинга. Что отмечается чаще: физическая, социальная или вербальная травля? Насколько часто травля осуществляется анонимно, посредством фейковых аккаунтов?

**Цель** данной работы – определить стратегии свидетелей школьной травли и кибербуллинга, а также уточнить наиболее часто замечаемые свидетелями формы травли.

**Гипотеза** исследования – большинство свидетелей буллинга (как традиционного, так и кибербуллинга) сделают выбор в пользу прекращения травли посредством той или иной стратегии, в том числе привлекая помощь других людей (друзей, родителей, педагогов, администрацию интернет-ресурсов).

**Задачи** исследования:

1. Выделить понятие школьной травли (буллинга, традиционного буллинга) и кибербуллинга, их признаки и формы.

2. Выделить основные стратегии поведения свидетелей традиционного буллинга и кибербуллинга.

3. Определить соотношение между стратегиями поведения свидетеля и формой травли, которую свидетель наблюдает.

**Ограничениями исследования** являются:

1) субъективный характер получаемых данных (неизбежных при использовании анкеты в качестве основного инструмента);

2) сосредоточение внимания авторов на позиции свидетеля буллинга и кибербуллинга исключительно в образовательных организациях Свердловской области.

**Практическая значимость** работы состоит в первую очередь в изучении поведения свидетеля травли (буллинга и кибербуллинга), которое необходимо для формирования рекомендаций по поощрению свидетеля вмешиваться в травлю на стороне жертвы, прекращения ее самостоятельно или с помощью информирования педагогов.

## Обзор литературы

*Традиционный буллинг: определение, признаки, формы*

В данной работе в сфере пристального внимания будет явление школьной травли или, иначе, буллинга. Понятие «буллинг» (bullying) в переводе с английского языка означает «травля». С появлением травли в интернете, кибербуллинга (см. ниже) школьную травлю также стали называть в литературе

«традиционным буллингом» противопоставляя это явление кибербуллингу, например, в работах [1–4].

Шведский исследователь D. Olweus в своей работе [1] привел определение буллинга: «Мы говорим, что ученик подвергается буллингу, когда другой ученик или несколько других учеников:

- говорят подлые и обидные вещи, или высмеивают его или ее, или обзывают его или ее подлыми и обидными именами;
- полностью игнорируют или исключают его или ее из своей группы друзей или намеренно исключают его или ее из дела;
- бьют, пинают, толкают, заталкивают или запирают его или ее в комнате;
- лгут или распространяют ложные слухи о нем или о ней или посылают неприятные заметки и пытаются вызвать неприязнь других учеников к нему или к ней;
- и тому подобное.

Когда мы говорим о буллинге, такие вещи происходят неоднократно, и учащемуся, подвергающемуся буллингу, трудно защититься. Мы также называем это буллингом, когда учащегося неоднократно поддразнивают и оскорбляют. Но мы не называем это буллингом, когда поддразнивание происходит в дружелюбной и игривой форме. Кроме того, это не буллинг, когда два ученика примерно одинаковой силы или власти спорят или дерутся».

В той же работе приводятся три критерия традиционного буллинга:

- преднамеренность;
- некоторая повторяемость;
- дисбаланс сил [1].

В работе L. M. Mugeşan, опубликованной в 2020 г. [5], описываются такие формы школьной травли, распространенные в Румынии, как словесные оскорбления, клички и т. п. Агрессоры в школьной травле указывали на то, что толчки и щипки были более распространены, чем избиения. Свидетели школьной травли указали на наибольшую распространенность ссор между одноклассниками, причинения вреда вещам, распространение неприятной информации о жертве и оскорбления [5].

Отечественные исследователи Е. А. Гусейнова и С. Н. Ениколопов выделяют такие виды травли, как физическая, вербальная и социальная [6]. В работе С. Ю. Тарасовой, А. К. Осницкого и С. Н. Ениколопов [7] буллинг рассматривается как вариант агрессии, вызывающей тревожность и, как следствие, агрессию у жертв травли.

В работе В. А. Иванюшиной и ее коллег [8] приводятся методы измерения буллинга. Большинство из них основаны на самоотчетах с использованием шкалы «никогда – редко – часто – всегда» или более конкретной: от «ни разу» и «один-два раза» до «несколько раз в неделю». В некоторых случаях отвечающим задается временной интервал («за последний год», «за один-два месяца»), в некоторых нет. Это многообразие методов затрудняет соотнесение результатов различных исследований [8].

Также в работе В. А. Иванюшиной и ее коллег [8] оценивается завышение распространенности буллинга, поскольку зачастую при ответах на опросники участники исследований оценивают не буллинг, а агрессивное поведение. По приведенным в работе [8] результатам исследования буллинга в Калужской области, проведенном на 201 школе с участием 18 433 обучающихся, с возрастом доля жертв буллинга среди школьников уменьшается: с 19 % в 6-м классе до 11 % в 9-м классе. Мальчики чаще подвергаются физической травле, а девочки – социальной. Распределение буллинга в школах неравномерно: на одну школу приходится от 0 до 40 % учащихся, столкнувшихся в течение года с проявлениями буллинга, причем частота травли не связана со структурными характеристиками школы (тип школы, расположение в городе или в селе, размер, социально-экономический статус). В. А. Иванюшина и ее коллеги связывают это с психологическим климатом в каждой из исследованных школ [8].

Тема школьного климата и вопрос создания инструмента для измерения буллинга поднимается также в работе М. А. Новиковой и ее коллег [9]. Исследование проводилось на выборке из 871 учащегося средней и старшей школы одного из мегаполисов РФ. Больше всего представлена роль свидетеля: 45 % (вовлеченность в словесную травлю в качестве свидетеля), 29 % (эпизодические свидетели кибертравли), 39 % (свидетели социального буллинга) [9].

Результаты исследования традиционного буллинга и кибербуллинга в Свердловской области, проведенного нами в 2021 г. [10], также показывают преобладание свидетелей традиционного буллинга по сравнению с другими ролями (жертвой, зачинщиком и рядовым участником): 42 % от общего числа респондентов, тогда как остальные роли представлены заметно реже: жертвы – 35,5 %, зачинщики – 15,7 %, рядовые участники – 11,5 % от общего числа респондентов [10].

Согласно результатам этой работы М. А. Новиковой и ее коллег, традиционные формы буллинга встречаются гораздо чаще, чем кибербуллинг [9].

Это подводит нас к вопросу о собственно кибербуллинге.

*Кибербуллинг: определение, признаки, формы*

Как указано в работе L. Chen и его коллег, традиционный буллинг является одним из предикторов кибербуллинга [4]. Этот момент является спорным, как указано в работе S. Rabian и ее коллег [11], негативные взаимодействия онлайн не продолжают офлайн, и наоборот. Как следует из работы [11], это может быть связано с тем, что участники онлайн-конфликтов не знакомы между собой в реальной жизни.

В работе Е. Н. Волковой и И. В. Волковой, напротив, приводятся данные, согласно которым участие в традиционном буллинге приводит к участию в кибербуллинге [12].

Согласно определению, данному N. E. Willard в работе [13], кибербуллинг – это жестокость по отношению к другим путем отправки или размещения вредоносных материалов или участия в других формах социальной жестокости с использованием интернета или других цифровых технологий [13].

В отечественной работе 2021 г. Е. В. Бочкаревой и Д. А. Стренина [14] была предложена авторская формулировка для определения кибербуллинга: «умышленное виновно совершенное действие или совокупность действий, направленных на психологическое подавление жертвы, причинение ей нравственных страданий, осуществляемых посредством электронных средств связи» [14, с. 92]. Отличием кибербуллинга от традиционных форм буллинга является и наличие многочисленных свидетелей [14, с. 94].

Результаты исследования, проведенного нами в 2021 г. в Свердловской области [10; 15], показывают, что процент свидетелей внутришкольного кибербуллинга совпадает с процентом жертв внутришкольного кибербуллинга: 20,4 % от общего числа респондентов, и частота их представленности выше, чем остальных ролей внутришкольного кибербуллинга (агрессоры – 7,7 %, подстрекатели – 4,7 %, рядовые участники – 6,4 % от общего числа респондентов) [10; 15]. Во внешкольном кибербуллинге, который встречается реже всего, преобладают свидетели: 13,7% от общего числа респондентов, при этом остальные роли также представлены реже (жертвы – 9,9 %, агрессоры – 7,1 %, подстрекатели – 3,0 %, рядовые участники – 4,4 % от общего числа респондентов) [15].

В отечественной работе 2021 г. С. С. Антипиной [16] показано, что изначально понятия киберагрессии и кибербуллинга рассматривались как синонимичные, однако постепенно возобладала точка зрения, согласно которой киберагрессия – это более широкое понятие, охватывающее более широкий спектр явлений. Она включает в себя кибербуллинг, и в более широком смысле определяется как любое преднамеренное злонамеренное действие, совершаемое в интернете [16].

Как указали в своей работе 2018 г. Г. У. Солдатов и ее коллеги, кибербуллинг позволяет преследователю достигать свою жертву постоянно, в любое время дня и ночи. Одно враждебное действие преследователя может быть многократно повторено им на разных ресурсах и вольно или невольно «растравлено» другими пользователями [17], что трансформирует однократный акт агрессии в повторяемый и создает эффект дисбаланса сил. Неравенство сил также создается за счет разного уровня цифровой компетентности [17].

Р. К. Smith и его коллеги [18] в понятии кибербуллинга выделяют семь подкатегорий:

- 1) буллинг текстовыми сообщениями;
- 2) буллинг в виде фото- или видеоклипов (с помощью камер мобильных телефонов);
- 3) буллинг телефонными звонками (через мобильные телефоны);
- 4) буллинг по электронной почте;
- 5) буллинг в чате;
- 6) буллинг посредством обмена мгновенными сообщениями;
- 7) буллинг через веб-сайты [18].

Как видно, подобная классификация в первую очередь связана с программно-технической составляющей, а не с содержанием травли.

N. E. Willard [13] выделяет такие виды кибербуллинга, как флейминг, домогательства (харассмент), очернение, самозванство (выдача себя за другое лицо), аутинг и обман, исключение и киберпреследование [13].

*Флейминг* – это онлайн-«сражения» с использованием электронных сообщений гневным и вульгарным языком.

*Домогательство* – неоднократная отправка оскорбительных и грубых сообщений.

*Очернение* – это отправка или размещение жестоких сплетен или слухов о человеке с целью нанести ущерб его или ее репутации или дружеским отношениям; «опускание» кого-то онлайн.

*Самозванство*, выдача себя за другое лицо – взлом чьей-либо учетной записи, выдача себя за этого человека и отправка сообщений с целью выставить этого человека в плохом свете, навлечь на него неприятности или опасность или нанести ущерб репутации или дружбе этого человека.

*Аутинг и обман* состоят в том, что агрессор делится чьими-то секретами, или смущающей информацией, или изображениями в интернете или обманом вынуждает кого-либо, чтобы он раскрыл секреты или смущающую информацию, которой затем делится агрессор.

*Исключение* состоит в том, что агрессор намеренно исключает кого-то из онлайн-группы, например.

*Киберпреследование* – это неоднократная отправка сообщений, содержащих угрозы причинения вреда или сильно пугающих, а также участие в других онлайн-действиях, которые заставляют человека бояться за свою безопасность [13].

G. Brewer и J. Kerslake подробно рассматривают такие формы кибербуллинга, как оскорбления на онлайн-форумах, комментарии, высмеиваемые на онлайн-форумах, и частные интернет-разговоры, которыми обмениваются без ведома жертвы [19].

L. M. Mureşan описал следующие формы кибербуллинга: публикация раздражающих комментариев, блокировка в онлайн-чатах или группах мессенджеров, ложные профили в социальных сетях, распространение слухов и оскорбительной, унижающей жертву информации в интернете [5]. Этот список достаточно близок к тому, который опубликован N. E. Willard [13].

A. E. Войсунский отмечает, что кибербуллинг во многом провоцируется анонимностью, в том числе и кажущейся [20].

Г. У. Солдатова и А. Н. Ярмина отмечают, что кибербуллинг может охватывать большее число вольных или невольных участников за счет того, что в Сети множество людей могут оказаться в числе свидетелей травли. Однако роль свидетеля (или наблюдателя, как ее обозначают в своей статье Г. У. Солдатова и А. Н. Ярмина) является наименее изученной [21].

В работе Г. У. Солдатовой и ее коллег указано, что дистантность кибербуллинга усиливает «эффект свидетеля», превращая свидетелей травли в молча-

ливых наблюдателей происходящего, которые не вмешиваются в сложившуюся напряженную ситуацию [17].

#### *Свидетели традиционного буллинга и кибербуллинга*

Важный вопрос, который возникает при рассмотрении такой темы, как буллинг (как традиционный, так и кибербуллинг), – это поведение свидетеля, который может вмешаться и изменить ситуацию, облегчая положение жертвы или усугубляя его. Фактически вмешательство свидетеля может уменьшить или свести на нет дисбаланс сил, а может его увеличить. Поэтому необходимо изучить роль свидетеля и факторы, которые побуждают его вмешиваться.

Согласно мнению, высказанному А. DeSmet и ее коллегами в 2018 г., положительное поведение сторонних наблюдателей при кибербуллинге среди подростков может эффективно уменьшить кибербуллинг и его вред для жертвы [22]. В работе бельгийского коллектива 2019 г. [23] S. Bastiaensens и ее коллеги показали, что онлайн-поддержка сверстников может быть полезна для того, чтобы помочь жертвам кибербуллинга справиться с травлей [23]. Свидетели традиционного буллинга и кибербуллинга могут выбирать разные стратегии, как показано в работе 2021 г. Т. Jungert et al. и его коллег [24]. В своем исследовании Т. Jungert et al. с соавторами провели эксперимент с помощью метода виньеток. Школьникам предлагалось представить себя свидетелями прямой травли и кибербуллинга. Описание кибербуллинга порождало больше стремления защитить жертву, чем описание традиционного буллинга, которое вызывало больше желания присоединиться к травле на стороне агрессора [24].

L. N. Jenkins и ее коллеги показали, что на вмешательство свидетеля в травлю на стороне жертвы влияют тип травли и личное знакомство с жертвой (дружба с жертвой), при этом гендерных отличий во вмешательстве в травлю не было [25]. F. I. García-Vázquez и ее коллеги в своей работе [26] показали, что склонность свидетеля защищать жертву зависит от такого переживания свидетелей, как счастье, и такого качества, как альтруизм.

Готовность свидетеля защищать жертву может быть усилена с помощью внешних факторов. А. Scott и ее коллеги исследовали влияние детских книг, поощряющих вмешательство свидетеля буллинга (на стороне жертвы). Учащиеся в группе, с которой работали по этому методу, охотнее вмешивались в реальный буллинг, чем учащиеся в контрольной группе [27].

Z. Xie и ее коллеги на выборке школьников юго-запада Китая исследовали влияние моральной чувствительности, то есть когнитивного конструкта, позволяющего человеку расшифровывать ситуацию и связанные с ней моральные проблемы, на поведение свидетеля буллинга. Моральная чувствительность коррелирует с положительным поведением свидетеля. Авторы делают вывод о том, что нравственное воспитание школьников поможет предупредить случаи школьной травли [28].

T. E. Waasdorp и ее коллеги показали, что готовность свидетелей травли защищать жертву связана со школьным климатом: школы с более высоким уровнем безопасности и вовлеченности учеников в общую атмосферу имели

более высокие шансы на выбор свидетелем стратегии защитника жертвы, а наиболее комфортная, по оценке учащихся, среда была связана с более низкими шансами на пассивное и помогающее агрессору поведение свидетелей [29]. Это перекликается с результатами работы [8], в которой школьный климат назван как один из важнейших предикторов предотвращения травли.

В исследованиях, посвященных кибербуллингу, называются и другие факторы. Так, например, в работе M. Obermaier и ее коллег [30] показано, что чем серьезнее ситуация травли, тем более свидетели кибербуллинга склонны вмешиваться на стороне жертвы. Однако если свидетелей окажется много (до нескольких тысяч человек), то готовность вмешаться отдельного свидетеля упадет [30]. В работе S. Wang и K. J. Kim [31] показано, что на готовность свидетелей помогать жертве кибербуллинга могут влиять разные факторы, в частности, травматический опыт, связанный с травлей в прошлом, а также эмпатический стресс, вызванный наблюдением за кибербуллингом [31].

В исследовании, проведенном A. DeSmet и ее коллегами, участвовали 1979 подростков из 7–9 классов 16 школ Бельгии [22]. Результаты показали, что стремление к позитивному поведению свидетеля в большей степени предсказывалось ожиданиями положительного результата их действий по помощи жертве. Негативное поведение было связано как с собственным намерением свидетелей выступить против жертвы, так и с отсутствием соответствующих социальных навыков и копинг-стратегий. На рост намерения учеников выступить в качестве свидетеля, помогающего жертве кибербуллинга, влияло проведение информационных дней о кибербуллинге [22].

В работе 2020 г. J. Panupaporn и ее коллег [32] было обнаружено, что в большинстве случаев свидетели кибербуллинга либо присоединялись к травле на стороне агрессоров, либо игнорировали травлю, либо вмешивались на стороне жертвы. На стороне жертвы чаще всего вмешивались те свидетели, которые имели опыт кибербуллинга в качестве жертвы либо дружили с жертвой (что перекликается с результатами работы [25]). Чаще всего игнорировали кибербуллинг, происходящий на глазах у широкой аудитории, что перекликается с результатами работы [30]. Люди, имеющие опыт кибербуллинга в качестве агрессоров, были склонны присоединяться к травле [32].

Е. В. Бочкарева и Д. А. Стренин в своей работе [14] высказали относительно свидетелей кибербуллинга точку зрения, аналогичную J. Panupaporn и ее коллег в работе [32]. Они подразделяют свидетелей на «подстрекателей», которые одобряют и подстрекают агрессора, аутсайдеров, которые молча наблюдают, и защитников, которые поддерживают жертву во время атаки и помогают ей [14].

В работе S. Bastiaensens и ее коллег 2014 г. [33] показано, что на намерение свидетелей кибербуллинга помочь жертве влияет прошлая травма в качестве жертвы кибербуллинга, при этом намерение свидетеля встать на сторону агрессора падало по мере усиления серьезности эпизода травли. Также на намерение помочь жертве влияло наличие в той же среде друзей свидетеля. Если

свидетель видел, что его окружают друзья, он охотнее помогал жертве, чем тогда, когда рядом были просто знакомые люди [33].

Однако прошлый опыт кибербуллинга не всегда оказывает положительное влияние на готовность свидетеля помочь жертве. В другой работе того же коллектива S. Pabian, S. Bastiaensens и их коллеги продемонстрировали, что, если свидетель кибербуллинга уже наблюдал кибербуллинг в прошлом, его эмпатия по отношению к жертвам кибербуллинга в настоящем снижается по сравнению с таковой у свидетеля, который наблюдает кибербуллинг впервые [34].

Обращает на себя внимание тот факт, что в литературе, изучающей стратегию поведения свидетелей, не упоминается такой возможный вариант действия, как обращение за помощью к взрослым, родителям или педагогам. При этом данная стратегия предлагается в качестве рекомендации жертве. Например, её упоминают Е. А. Бенгина и С. А. Гришаева в своей работе [34].

Таким образом, на основании анализа литературы мы можем сформулировать основные понятия.

*Буллинг* (традиционный буллинг, школьная травля) – это преднамеренные повторяющиеся агрессивные действия одних учеников в адрес других учеников, при которых агрессоры пользуются дисбалансом сил в свою пользу. Буллингом не являются ни дружеские поддразнивания (сделанные без желания задеть, унижить, причинить боль), ни ссора двух детей, равных по силе и влиянию на других учеников. Буллинг бывает:

- *физический* (когда агрессоры используют побои, пинки, щипки, отнимают и/или портят вещи;

- *вербальный* (когда агрессоры допускают раздражающие или оскорбительные высказывания в адрес жертвы, используют оскорбительную ложь и клевету в адрес жертвы);

- *социальный* (когда жертва подвергается игнорированию или бойкоту, ее не берут в общие проекты, в команды, не желают иметь с жертвой дела).

Кибербуллинг не имеет настолько однозначного определения. В рамках данной работы мы будем понимать под *кибербуллингом* намеренные издевательства над другим человеком с использованием информационно-коммуникативных технологий. Отношение кибербуллинга и киберагрессии мы будем рассматривать следующим образом: если речь идёт о феноменологическом характере киберагрессии, т. е. киберагрессии как явления, то это понятие шире, чем кибербуллинг, и включает его в себя, так как для того, чтобы речь шла о киберагрессии, достаточно одного оскорбительного комментария, а для того, чтобы зафиксировать факт кибербуллинга, такие комментарии должны появляться систематически. Если же мы будем рассматривать киберагрессию и кибербуллинг процессуально, то соотношение этих понятий изменится: кибербуллинг как процесс состоит из отдельных актов киберагрессии. Очевидно, что социальная травля возможна также и в кибербуллинге: информационно-коммуникативные системы позволяют блокировать жертве возможность оставлять посты и комментарии в сообществе, в личном аккаунте агрессора, также

жертву могут удалить из сообщества, удалить или изначально не включать в чат или мессенджер. Физическая травля по понятным причинам невозможна при кибербуллинге. Выделять вербальную травлю в отдельную разновидность не представляется целесообразным, так как большая часть взаимодействий в интернете осуществляется вербально, таким образом, данная группа разновидностей кибербуллинга окажется слишком общей, чтобы с ней можно было работать. Предложенные в литературе виды кибербуллинга мы предлагаем объединять следующим образом:

- *социальный кибербуллинг*, к которому, кроме игнорирования или бойкота, также были отнесены такие формы кибербуллинга, как распространение клеветы и порочащих жертву фото- и видеоматериалов, так как данные виды травли предполагают взаимодействие в первую очередь не с жертвой, а с ее окружением;
- *личный кибербуллинг*, при котором оскорбительные сообщения или комментарии в сообществах и на форумах пишутся непосредственно жертве;
- *кибербуллинг с использованием фальшивых (фейковых) аккаунтов (фейк-травля)*, который позволяет агрессору отправлять сообщения и комментарии, оставаясь анонимным;
- *самозванство* при помощи захвата аккаунта жертвы или создания копии.

При изучении литературы мы обратили внимание, что в ней не различаются ситуации, при которых кибербуллинг осуществляется соучениками жертвы, и ситуации, при которых жертву преследуют незнакомые люди, возможно, взрослые. В нашем исследовании кибербуллинг будет разделяться на внутришкольный и внешкольный.

В литературе выделяются различные стратегии поведения свидетелей кибербуллинга. В первую очередь это вмешательство на стороне жертвы, присоединение к агрессии и игнорирование ситуации. Можно обратить внимание, что, хотя под вмешательством на стороне жертвы понимается как эмоциональная поддержка жертвы, так и непосредственное вмешательство в ситуацию травли, в литературе не упоминается привлечение взрослых (родителей, педагогов, администрацию ресурса) для решения проблемы как возможная стратегия свидетеля.

Исходя из всего вышесказанного мы сформулировали следующую гипотезу исследования: большинство свидетелей буллинга (как традиционного, так и кибербуллинга) сделают выбор в пользу прекращения травли посредством той или иной стратегии, в том числе привлекая помощь других людей (друзей, родителей, педагогов, администрацию интернет-ресурсов).

## Методология, материалы и методы

В ходе формирования опросника и оценки полученных результатов в качестве основы использовалась гуманистическая методология, разработанная К. Роджерсом, Г. Олпортом и др. Гуманистическая методология при изучении человека и человеческих отношений опирается прежде всего на субъективную

картину мира. Поскольку буллинг (как традиционный, так и в особенности кибербуллинг) является значимым межличностным процессом, в котором первоочередное значение остается за взаимной оценкой и самооценкой действий и психологического состояния субъекта коммуникации, выбор гуманистического подхода представляется единственно оправданным.

Человека информационной эпохи в наибольшей степени описывают такие элементы, как осознание человеком себя, выбор и активная позиция, предполагаемая гуманистическим подходом, его интенциональность, обращенность в будущее, цели, ценности и смысл. Явления на стыке между инфосферой и «телесной» коммуникацией, к которым относится школьный кибербуллинг, возникающий в первую очередь как перенос групповой агрессии из офлайн-в онлайн-коммуникативную среду, представляют принципиальный интерес.

С другой стороны, используя гуманистический подход с его установкой на интенциональность и целостность, мы можем дать онлайн-коммуникации характеристику среды, создающей возможность для формирования интенционально построенной модели поведения, псевдосвободной от социального опыта и установок изначального субъекта, но на самом деле неизбежно связанного на этот опыт как единственно возможную точку восприятия реальности как на формирующий это восприятие интерпретативный код.

При работе с результатами проведенного опроса мы исходили из представления, что респондент сам выстраивает образ себя и свою систему представлений о себе и своем окружении в определенную информационную систему. Она целостна, поэтому, даже если респондент сознательно искажает факты, он при этом опирается на некие актуальные представления о том, как должна выглядеть правда. В результате мы получаем возможность получить достаточно объективный срез этих представлений, который, собственно, и интересует нас в рамках гуманистического подхода.

Однако этот подход неизбежно формирует ограничения исследования: мы получаем субъективную картину школьной травли и кибербуллинга, существующую у учащихся, проживающих на определенной территории (в нашем случае мы получаем срез субъективной картины буллинга учащихся Свердловской области в 2021 г. Тем не менее даже субъективные результаты позволяют сделать ряд практических выводов, по крайней мере на ценностном уровне.

Методом данного исследования является опрос в населенных пунктах Свердловской области. Он был выполнен в форме онлайн-анкетирования при поддержке Института развития образования Свердловской области в рамках научного проекта № 19-29-14176.

Участниками исследования были 1762 обучающихся школ и учреждений среднего профессионального образования, из них:

- 4,7 % – обучающиеся начальной школы (1–4-е классы);
- 71,9 % – обучающиеся средней школы (5–9-е классы);
- 22,2 % – обучающиеся старшей школы (10–11-е классы);

1,2 % – обучающиеся учреждений среднего профессионального образования.

Из участников исследования в Екатеринбурге проживают около 27 % из всех респондентов, остальные проживают в Свердловской области.

Разработанная анкета разделена на четыре смысловые части:

1. Буллинг (школьная травля).
2. Внутришкольный кибербуллинг.
3. Внешшкольный кибербуллинг.
4. Стратегии поведения свидетелей буллинга и кибербуллинга.

На каждый вопрос первых трех частей предлагаются ответы «никогда/редко/часто/всегда». Каждая из первых трех частей опросника начинается с вопроса-дискриминатора, цель которого – отнести респондентов к той или иной группе участников буллинга: жертвы буллинга, зачинщики, иницирующие и координирующие травлю, рядовые участники и свидетели буллинга. Результаты данного исследования уже публиковались в работах [10; 15; 36]. В рамках данной работы мы будем рассматривать результаты только тех респондентов, которые на вопрос об опыте наблюдения буллинга (традиционного или кибербуллинга) со стороны указали «всегда», «часто» или «редко». В рамках первых трех частей свидетелей спрашивали о проявлениях травли, которые им приходилось наблюдать. При обработке результатов вопросы были объединены в шкалы:

I. Традиционный буллинг:

1. Социальная травля.
2. Физическая травля.
3. Вербальная травля.
4. Перенос травли в интернет.

II. Внутришкольный кибербуллинг:

1. Социальная травля.
2. Личная травля.
3. Фейк-травля.
4. Самозванство.

III. Внешшкольный кибербуллинг:

1. Социальная травля.
2. Личная травля.
3. Фейк-травля.
4. Самозванство.

В рамках анализа результатов четвертой части, посвященной стратегии свидетелей, были выделены следующие формы реакции на травлю:

I. Невмешательство:

1. Свидетель ничего не делает и ни с кем не обсуждает (ситуацию травли).
2. Свидетель игнорирует ситуацию травли.

II. Поддержка жертвы:

1. Свидетель поддерживает жертву, заступаясь за нее перед агрессорами, старается вербальным способом разрешить конфликт.

2. Свидетель поддерживает жертву с помощью разговоров, советов и утешений, не вмешиваясь в ситуацию напрямую.

3. Свидетель предлагает помощь своих друзей или родственников, чтобы они заступились за жертву.

4. Свидетель физически защищает жертву (только для традиционного буллинга).

III. Апелляция к другим авторитетам:

1. Свидетель рассказывает о ситуации травли родителям или педагогам.

2. Свидетель ставит в известность администрацию интернет-ресурса, на базе которого происходит травля (только для кибербуллинга).

IV. Присоединение к травле на стороне агрессора.

V. Другое.

В рамках данной работы использовались следующие методы математической статистики:

– коэффициент  $\alpha$  Кронбаха для определения внутренней согласованности выделенных в ходе работы шкал анкеты;

– коэффициент корреляции Пирсона для определения связи отдельных вопросов между собой.

## Результаты исследования

На опыт свидетеля традиционного буллинга указали 736 человек, школьного кибербуллинга – 354 человека, внешкольного кибербуллинга – 236 человек.

*Стратегии реакций свидетелей основных типов травли (традиционный буллинг, внутришкольный кибербуллинг, внешкольный кибербуллинг)*

Ниже в таблице 1 будут представлены результаты распределения стратегий реакции свидетелей буллинга на травлю по основным типам травли (традиционный буллинг, внутришкольный кибербуллинг, внешкольный кибербуллинг). В столбцах таблицы представлено количество респондентов, указавших, что они хотя бы редко наблюдали традиционный буллинг или кибербуллинг и одновременно выбравших конкретную стратегию поведения в ситуации травли. Также будет указано, какой процент от выборки свидетелей представляет это количество.

Таблица 1

Стратегии реакции свидетелей буллинга на травлю

Table 1

Strategies for the reaction of bullying bystanders

| Стратегии реакции свидетелей буллинга (варианты ответов в опроснике)<br><i>Strategies for the reaction of bullying bystanders (answer options in the inventory)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Школьная травля, N = 736, количество ответивших / %<br><i>School bullying, N = 736, number of respondents / %</i> | Кибербуллинг в школе, N = 354 количество ответивших / %<br><i>School cyberbullying, N = 354, number of respondents / %</i> | Кибербуллинг вне школы, N = 236 количество ответивших / %<br><i>Non-school cyberbullying, N = 236, number of respondents / %</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ничего не делаете и ни с кем не обсуждаете<br><i>You do not do anything and you do not discuss it with anyone</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 188/25,54                                                                                                         | 99/27,96                                                                                                                   | 52/22,03                                                                                                                         |
| Игнорируете ситуацию<br><i>Ignoring the situation</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 98/13,32                                                                                                          | 59/16,67                                                                                                                   | 48/20,34                                                                                                                         |
| Поддерживаете жертву, пытаетесь решить вопрос с помощью разговоров, уговоров или хитрости / Поддерживаете жертву, пытаетесь вместо нее ответить хейтерам<br><i>Support the victim by trying to solve the issue with the help of conversations, persuasion or tricks / Support the victim by trying to answer the haters instead</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 130/17,66                                                                                                         | 42/11,86                                                                                                                   | 26/11,02                                                                                                                         |
| Морально поддерживаете жертву, давая советы, сочувствуя или успокаивая, но не вмешиваясь в ситуацию<br><i>Morally support the victim by giving advice, sympathising or calming, but not interfering in the situation</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 91/12,36                                                                                                          | 36/10,17                                                                                                                   | 26/11,02                                                                                                                         |
| Предлагаете помощь своих друзей или родственников, чтобы они решили ситуацию с помощью уговоров или хитрости (школьная травля) / Предлагаете помощь своих друзей или родственников, чтобы они ответили вместо жертвы хейтерам или как-то иначе разобрались с проблемой (школьный и внешкольный кибербуллинг)<br><i>Offer the help of your friends or relatives so that they solve the situation with the help of persuasion or cunning (school bullying) / Offer the help of your friends or relatives so that they respond instead of the victim to haters or otherwise sort out the problem (school and non-school cyberbullying)</i> | 22/2,99                                                                                                           | 9/2,54                                                                                                                     | 8/3,39                                                                                                                           |

|                                                                                                                             |           |          |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|
| Поддерживаете жертву с помощью физической силы<br><i>Support the victim with physical force</i>                             | 23/3,13%  | –        | –        |
| Рассказываете о ситуации взрослым (родителям или педагогам)<br><i>Tell adults (parents or teachers) about the situation</i> | 172/23,37 | 81/22,88 | 42/17,80 |
| Ставите в известность администрацию ресурса<br><i>Inform the resource administration</i>                                    | –         | 21/5,93  | 28/11,86 |
| Присоединяетесь к травле<br><i>Join the bullying</i>                                                                        | 5/0,68    | 2/0,56   | 3/1,27   |
| Другое<br><i>Other</i>                                                                                                      | 7/0,95    | 5/1,41   | 3/1,27   |

Как видно из таблицы 1, чаще всего ученики, бывшие свидетелями и школьной травли, и школьного и внешкольного кибербуллинга, выбирают ни во что не вмешиваться. Реже всего (не считая варианта «другое») они присоединялись к травле на стороне преследователя.

Стратегии свидетелей были объединены в группы «невмешательство», «поддержка», «апелляция к авторитетам», «присоединение к травле», «другое». Результаты представлены в таблице 1а.

Таблица 1а

Стратегии реакции свидетелей буллинга на травлю (обобщение)

Table 1a

Strategies for the reaction of bullying bystanders (synthesis)

| Обобщенные стратегии реакции свидетелей буллинга<br><i>Integrated strategies for the reaction of bullying bystanders (answer options in the inventory)</i> | Школьная травля, N = 736, количество ответивших / %<br><i>School bullying, N = 736, number of respondents / %</i> | Кибербуллинг в школе, N = 354 количество ответивших / %<br><i>School cyberbullying, N = 354, number of respondents / %</i> | Кибербуллинг вне школы, N = 236 количество ответивших / %<br><i>Non-school cyberbullying, N = 236, number of respondents / %</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Невмешательство<br><i>Non-interference</i>                                                                                                                 | 286/38,86                                                                                                         | 158/44,63                                                                                                                  | 11/42,37                                                                                                                         |
| Поддержка жертвы<br><i>Assistance for the victim</i>                                                                                                       | 266/36,14                                                                                                         | 87/24,58                                                                                                                   | 60/25,42                                                                                                                         |
| Апелляция к другим авторитетам<br><i>Appeal to other authorities</i>                                                                                       | 172/23,37                                                                                                         | 100/28,25                                                                                                                  | 70/29,66                                                                                                                         |
| Присоединение к травле<br><i>Join the bullying</i>                                                                                                         | 5/0,68                                                                                                            | 2/0,56                                                                                                                     | 3/1,27                                                                                                                           |
| Другое<br><i>Other</i>                                                                                                                                     | 7/0,95                                                                                                            | 5/1,41                                                                                                                     | 3/1,27                                                                                                                           |

Как видно из таблицы 1а, свидетели школьного буллинга склонны поддерживать жертву практически в равной степени с выбором стратегии невмешательства, однако свидетели как внутри-, так и внешкольного кибербуллинга выбирают невмешательство практически в половину чаще, чем поддержку и помощь жертве. Однако обращение к другим авторитетам: родителям, педа-

гогам, администрации ресурса может помочь свидетелям разрешить ситуацию буллинга без личного вмешательства, и, если учитывать процент свидетелей, выбирающих эту стратегию, среди свидетелей, пытающихся справиться с травлей, стратегия «Невмешательство» уже не может рассматриваться как наиболее предпочитаемая.

Далее ответы испытуемых были переведены в числовую форму – в шкалу от 0 до 3 баллов. Ответ «никогда» был переведен в значение 0 баллов, ответ «редко» – в 1 балл, «часто» – 2 балла, «всегда» – 3 балла. Полученные числовые результаты позволили провести исследование отдельных видов школьной травли и кибербуллинга (см. разделы 3.2–3.4).

#### *Виды школьной травли*

В рамках школьной травли были выделены следующие виды травли:

- социальная травля, в которую включались ответы, связанные с игнорированием, бойкотом и исключением жертвы из общей деятельности;
- физическая травля, то есть прямое причинение жертве или ее вещам физического вреда;
- вербальная травля, то есть словесные оскорбления по адресу жертвы;
- перенос травли в интернет.

В шкале «Социальная травля» 4 вопроса, поэтому теоретически респонденты могли бы набрать 12 баллов по этой шкале, ответив «всегда» на все вопросы, в шкале «Физическая травля» 3 вопроса, таким образом, теоретический максимум по этой шкале представляет собой 9 баллов. В оставшихся двух шкалах по одному вопросу. Эта неравномерность не позволяет сравнивать результаты шкал между собой, поэтому в данной работе мы ограничимся сравнением результатов, показанных свидетелями, выбравшими различные стратегии реакции на буллинг, внутри каждой шкалы в отдельности от других шкал. Прежде чем сравнивать между собой эти результаты, мы провели исследование согласованности шкал «Социальная травля» и «Физическая травля» в рамках школьного буллинга. В таблице 2 приведены данные о согласованности выделенных шкал школьного буллинга, рассчитанной с помощью коэффициента Кронбаха.

Таблица 2

Внутренняя согласованность шкал части анкеты, посвященной школьной травле, определенная с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха,  $N = 736$

Table 2

Internal consistency of the scales of the School Bullying Block of the inventory determined by Cronbach's alpha,  $N = 736$

|                                                          | <b>Социальная травля</b><br><i>Social bullying</i> | <b>Физическая травля</b><br><i>Physical bullying</i> |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Коэффициент $\alpha$ Кронбаха<br><i>Cronbach's alpha</i> | 0,70                                               | 0,61                                                 |

Как видно из таблицы 2, согласованность шкалы «Социальная травля» может считаться достаточной ( $0,7 \leq \alpha \leq 0,8$ ), а шкала «Физическая травля» имеет

сомнительную согласованность ( $0,6 \leq \alpha \leq 0,7$ ). По всей видимости, такие ситуации, как бойкот, постановка условий, на которых с жертвой будут дружить, сокрытие важной учебной информации и отказ выполнять совместно с жертвой учебные задания, т. е. те ситуации, о которых спрашивали в вопросах, входящих в шкалу «Социальная травля», являются явлениями одного порядка, связанными между собой. В то же время случаи причинения вреда жертве и/или ее вещам, избиения жертвы и предложение избить жертву друзьям агрессора, не учащимся в одном классе с жертвой и агрессором, по всей видимости, не связаны между собой.

Поскольку в шкалах «Вербальная травля» и «Перенос травли в интернет» содержится всего по одному вопросу, внутренняя согласованность для них не была рассчитана.

В таблице 3 приведены данные о том, какой вид травли замечали свидетели традиционного буллинга, выбравшие ту или иную стратегию реакции на травлю.

Таблица 3

Виды традиционного буллинга, замеченные свидетелями, выбравшими различные стратегии реакции на травлю,  $N = 736$

Table 3

Types of traditional bullying observed by bystanders who chose different strategies of reaction to bullying,  $N = 736$

| Стратегии реакции свидетелей буллинга (варианты ответов в опроснике)<br><i>Strategies for the reaction of bullying bystanders (answer options in the inventory)</i>                                    | Социальная травля:<br>min = 0,<br>max = 11,<br>теор. max = 12<br><i>Social bullying:</i><br>min = 0,<br>max = 11,<br>theoretical max = 12 | Физическая травля:<br>min = 0,<br>max = 8,<br>теор. max = 9<br><i>Physical bullying:</i><br>min = 0,<br>max = 8,<br>theoretical max = 9 | Вербальная травля:<br>min = 0,<br>max = 3,<br>теор. max = 3,<br>среднее значение<br><i>Verbal bullying:</i><br>min = 0,<br>max = 3,<br>theoretical max = 3 | Перенос травли в интернет:<br>min = 0,<br>max = 3,<br>теор. max = 3<br><i>Transferring bullying to the Internet:</i><br>min = 0,<br>max = 3,<br>theoretical max = 3 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Невмешательство<br><i>Non-interference</i>                                                                                                                                                             |                                                                                                                                           |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                     |
| Ничего не делаете и ни с кем не обсуждаете<br><i>You do not do anything and you do not discuss it with anyone</i>                                                                                      | 2,25                                                                                                                                      | 1,59                                                                                                                                    | 0,94                                                                                                                                                       | 0,29                                                                                                                                                                |
| Игнорируете ситуацию<br><i>Ignoring the situation</i>                                                                                                                                                  | 2,48                                                                                                                                      | 1,96                                                                                                                                    | 1,36                                                                                                                                                       | 0,41                                                                                                                                                                |
| Поддержка жертвы<br><i>Assistance for the victim</i>                                                                                                                                                   |                                                                                                                                           |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                     |
| Поддерживаете жертву, пытаясь решить вопрос с помощью разговоров, уговоров или хитрости<br><i>Support the victim by trying to solve the issue with the help of conversations, persuasion or tricks</i> | 2,39                                                                                                                                      | 1,45                                                                                                                                    | 1,25                                                                                                                                                       | 0,28                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| Морально поддерживаете жертву, давая советы, сочувствуя или успокаивая, но не вмешиваясь в ситуацию<br><i>Morally support the victim by giving advice, sympathising or calming, but not interfering in the situation</i>                                                       | 2,47 | 1,79 | 1,25 | 0,36 |
| Предлагаете помощь своих друзей или родственников, чтобы они решили ситуацию с помощью уговоров или хитрости (школьная травля)<br><i>Offer the help of your friends or relatives so that they solve the situation with the help of persuasion or cunning (school bullying)</i> | 2,55 | 1,64 | 0,77 | 0,45 |
| Поддерживаете жертву с помощью физической силы<br><i>Support the victim with physical force</i>                                                                                                                                                                                | 2,04 | 1,48 | 1,17 | 0,17 |
| Апелляция к другим авторитетам<br><i>Appeal to other authorities</i>                                                                                                                                                                                                           |      |      |      |      |
| Рассказываете о ситуации взрослым (родителям или педагогам)<br><i>Tell adults (parents or teachers) about the situation</i>                                                                                                                                                    | 2,68 | 1,60 | 1,09 | 0,33 |
| Присоединение к травле<br><i>Join the bullying</i>                                                                                                                                                                                                                             | 2,40 | 2,00 | 1,40 | 0,80 |
| Другое<br><i>Other</i>                                                                                                                                                                                                                                                         | 9,71 | 2,14 | 1,71 | 0,43 |

Примечание. В ячейках таблицы 3, так же как и таблиц 5 и 7 (см. ниже), указано среднее значение показателей каждой шкалы, определенное у респондентов, указавших себя как свидетели, выбирающие указанную в первой колонке стратегию реакции на травлю.

*Note. The cells of the table 3 as well as tables 5 and 7 (see below) indicate the average value of the indicators of each scale, determined by the respondents who identified themselves as witnesses, choosing the strategy of reaction to bullying indicated in the first column.*

Как видно из таблицы 3, о социальной травле (бойкот жертвы и т. п.) в опроснике чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие рассказывать о наблюдаемом буллинге родителям или педагогам. О физической и вербальной травле, а также о переносе травли в интернет чаще всего в опроснике сообщали свидетели, предпочитающие присоединяться к травле на стороне преследователя.

#### *Виды внутришкольного кибербуллинга*

В кибербуллинге (как внутри-, так и внешкольном) были выделены такие виды травли, как:

- социальная травля (бойкот, игнорирование, исключение из сообществ, не включение в чаты, а также клевета);
- личная травля (отправка неприятных, в том числе оскорбительных или шокирующих сообщений);
- травля с использованием фейковых аккаунтов (фейк-травля);
- самозванство (захват аккаунта жертвы и создание копии аккаунта жертвы).

В шкале «Социальная травля» 3 вопроса, поэтому теоретически респонденты могли бы набрать 9 баллов по этой шкале, ответив «всегда» на все вопросы, в шкале «Личная травля» 4 вопроса, таким образом, теоретический максимум по этой шкале представляет собой 12 баллов. В шкале «Фейк-травля» также 4 вопроса, поэтому теоретический максимум достигает 12 баллов. В шкале «Самозванство» 2 вопроса, таким образом, теоретический максимум равен 6 баллам. Эта неравномерность не позволяет сравнивать результаты шкал между собой, поэтому в данной работе мы ограничимся сравнением результатов, показанных свидетелями, выбравшими различные стратегии реакции на кибербуллинг, внутри каждой шкалы в отдельности от других шкал. Прежде чем сравнивать между собой эти результаты, мы провели исследование согласованности шкал «Социальная травля», «Личная травля» и «Фейк-травля» в рамках внутришкольного кибербуллинга. В таблице 4 приведены данные о согласованности выделенных шкал внутришкольного кибербуллинга, рассчитанной с помощью коэффициента Кронбаха. В шкале «Самозванство» в блоке «Внутришкольный кибербуллинг» было всего два вопроса (посвященные самозванству с помощью «взлома» чужого аккаунта и самозванству с помощью создания копии чужого аккаунта), поэтому внутренняя согласованность для этой шкалы не определялась, вместо этого была рассчитана корреляция с использованием коэффициента Пирсона.

Таблица 4

Внутренняя согласованность шкал части анкеты, посвященной внутришкольному кибербуллингу, определенная с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха,  $N = 354$

Table 4

Internal consistency of the scales of the School Cyberbullying Block of the inventory determined by Cronbach's alpha,  $N = 354$

|                                                          | Социальная травля<br><i>Social bullying</i> | Личная травля<br><i>Personal bullying</i> | Использование фейковых аккаунтов для травли<br><i>Using fake account for bullying</i> | Самозванство, корреляция,<br>$r_{\text{крит}} = 0,15, p < 0,01$<br><i>Imposture correlation,</i><br>$r_{\text{крит}} = 0,15, p < 0,01$ |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Коэффициент $\alpha$ Кронбаха<br><i>Cronbach's alpha</i> | 0,71                                        | 0,51                                      | 0,83                                                                                  | 0,51                                                                                                                                   |

Как видно из таблицы 4, шкала «Социальная травля» в блоке «Внутришкольный кибербуллинг» имеет достаточную согласованность ( $0,7 \leq \alpha \leq 0,8$ ), то есть такие явления, как распространение клеветы, бойкот, невключение жертвы в чаты класса, создание и распространение оскорбительного фото- и видеоматериала с участием жертвы, связаны между собой. Шкала «Личная травля» в блоке «Внутришкольный кибербуллинг» имеет плохую согласованность ( $0,5 \leq \alpha \leq 0,6$ ), то есть издевки и троллинг, отправка оскорбительных и шокирующих сообщений и «заваливание» многочисленными сообщениями никак между собой не связаны. Шкала «Использование фейковых аккаунтов для травли» в блоке «Внутришкольный кибербуллинг» имеет хорошую согласованность ( $0,8 \leq \alpha \leq 0,9$ ), то есть случаи применения агрессором фейковых аккаунтов для осуществления внутришкольного кибербуллинга связаны между собой

Корреляция, рассчитанная для двух вопросов шкалы «Самозванство», показала, что вопросы данной шкалы в блоке «Внутришкольный кибербуллинг» согласованы, так как связь между ними значима для второго уровня значимости.

В таблице 5 приведены данные о том, какую травлю замечали свидетели внутришкольного кибербуллинга, выбравшие ту или иную стратегию реакции на травлю.

Таблица 5  
Виды внутришкольного кибербуллинга, замеченные свидетелями, выбравшими различные стратегии реакции на травлю,  $N = 354$

| Table 5<br>Types of school cyberbullying observed by bystanders who chose different strategies of reaction to bullying, $N = 354$                                      |                                                                                                                                       |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Стратегии реакции свидетелей буллинга<br>(варианты ответов в опроснике)<br><i>Strategies for the reaction of bullying bystanders (answer options in the inventory)</i> | Социальная травля:<br>min = 0,<br>max = 9,<br>теор. max = 9<br><i>Social bullying:</i><br>min = 0,<br>max = 9,<br>theoretical max = 9 | Личная травля:<br>min = 0,<br>max = 9,<br>теор. max = 12<br><i>Personal bullying:</i><br>min = 0,<br>max = 9,<br>theoretical max = 12 | Использование фейковых аккаунтов для травли:<br>min = 0,<br>max = 9,<br>теор. max = 12,<br>среднее значение<br><i>Using fake account for bullying:</i><br>min = 0,<br>max = 9,<br>theoretical max = 12 | Самозванство:<br>min = 0,<br>max = 4<br>теор. max = 6,<br>среднее значение<br><i>Imposture:</i><br>min = 0,<br>max = 4,<br>theoretical max = 6 |
| Невмешательство<br><i>Non-interference</i>                                                                                                                             |                                                                                                                                       |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                |
| Ничего не делаете и ни с кем не обсуждаете<br><i>You do not do anything and you do not discuss it with anyone</i>                                                      | 2,30                                                                                                                                  | 1,68                                                                                                                                  | 1,20                                                                                                                                                                                                   | 0,41                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| Игнорируете ситуацию<br><i>Ignoring the situation</i>                                                                                                                                                                                                                              | 2,32 | 1,92 | 0,93 | 0,29 |
| Поддержка жертвы<br><i>Assistance for the victim</i>                                                                                                                                                                                                                               |      |      |      |      |
| Поддерживаете жертву, пытаясь вместо нее ответить хейтерам<br><i>Support the victim by trying to answer the haters instead</i>                                                                                                                                                     | 2,55 | 2,29 | 1,07 | 0,43 |
| Морально поддерживаете жертву, давая советы, сочувствуя или успокаивая, но не вмешиваясь в ситуацию<br><i>Morally support the victim by giving advice, sympathising or calming, but not interfering in the situation</i>                                                           | 2,47 | 1,88 | 1,02 | 0,21 |
| Предлагаете помощь своих друзей или родственников, чтобы они ответили вместо жертвы хейтерам или как-то иначе разобрались с проблемой<br><i>Offer the help of your friends or relatives so that they respond instead of the victim to haters or otherwise sort out the problem</i> | 1,56 | 0,89 | 1,11 | 0,11 |
| Апелляция к другим авторитетам<br><i>Appeal to other authorities</i>                                                                                                                                                                                                               |      |      |      |      |
| Рассказываете о ситуации взрослым (родителям или педагогам)<br><i>Tell adults (parents or teachers) about the situation</i>                                                                                                                                                        | 2,84 | 1,89 | 0,95 | 0,38 |
| Ставите в известность администрацию ресурса<br><i>Inform the resource administration</i>                                                                                                                                                                                           | 1,81 | 1,43 | 0,43 | 0,24 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |      |      |      |      |
| Присоединение к травле<br><i>Join the bullying</i>                                                                                                                                                                                                                                 | –    | –    | –    | –    |
| Другое<br><i>Other</i>                                                                                                                                                                                                                                                             | 2,80 | 1,80 | 0,40 | 0    |

Как видно из таблицы 5, в рамках внутришкольного кибербуллинга о социальной травле чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие рассказывать о травле родителям и педагогам. Личную травлю чаще всего замечали свидетели, предпочитающие поддерживать жертву, отвечая вместо нее преследователям. Фейк-травлю чаще всего замечали свидетели, предпочитающие ничего не делать и ни с кем не обсуждать кибербуллинг. Самозванство в рамках внутришкольного кибербуллинга чаще всего замечали свидетели, предпочитающие поддерживать жертву, отвечая вместо нее хейтерам, а также ничего не делать и ни с кем не обсуждать кибербуллинг.

Только два человека из свидетелей внутришкольного кибербуллинга выбрали в качестве своей стратегии присоединение к травле, что недостаточно для значимых выводов, поэтому их результаты не были приведены в таблице 5.

Виды внешкольного кибербуллинга

В рамках внешкольного кибербуллинга были выделены те же шкалы, что и в рамках внутришкольного кибербуллинга. В таблице 6 приведены данные о согласованности выделенных шкал внешкольного кибербуллинга, рассчитанной с помощью коэффициента Кронбаха. Для шкалы «Самозванства» также рассчитывалась корреляция с использованием коэффициента Пирсона.

Как видно из таблицы 6, шкала «Социальная травля» в блоке «Внешкольный кибербуллинг» имеет сомнительную согласованность ( $0,6 \leq \alpha \leq 0,7$ ), то есть такие явления, как распространение клеветы, бойкот, невключение жертвы в чаты тематического сообщества, не связанного с учебным заведением, создание и распространение оскорбительного фото- и видеоматериала с участием жертвы, не связаны между собой, когда речь идет о травле между незнакомыми друг с другом людьми, которые не учатся вместе. Шкала «Личная травля» в блоке «Внешкольный кибербуллинг», напротив, имеет достаточную согласованность ( $0,7 \leq \alpha \leq 0,8$ ), то есть издевки и троллинг, отправка оскорбительных и шокирующих сообщений и «заваливание» многочисленными сообщениями связаны между собой, когда речь идет о травле между незнакомыми друг с другом людьми, которые не учатся вместе. Шкала «Использование фейковых аккаунтов для травли» в блоке «Внешкольный кибербуллинг» имеет хорошую согласованность ( $0,8 \leq \alpha \leq 0,9$ ), то есть случаи применения агрессором фейковых аккаунтов для осуществления внутришкольного кибербуллинга связаны между собой не только в случае внутришкольного кибербуллинга, но и в случае внешкольного кибербуллинга.

Таблица 6  
Внутренняя согласованность шкал части анкеты, посвященной внешкольному кибербуллингу, определенная с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха,  $N = 236$

Table 6  
Internal consistency of the scales of the Non-school Cyberbullying Block of the inventory determined by Cronbach's alpha,  $N = 236$

|                                                          | Социальная травля<br><i>Social bullying</i> | Личная травля<br><i>Personal bullying</i> | Использование фейковых аккаунтов для травли<br><i>Using fake account for bullying</i> | Самозванство, корреляция,<br>$r_{\text{крит}} = 0,15, p < 0,01$<br><i>Imposture correlation, <math>r_{\text{crit}} = 0,15, p &lt; 0,01</math></i> |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Коэффициент $\alpha$ Кронбаха<br><i>Cronbach's alpha</i> | 0,62                                        | 0,80                                      | 0,87                                                                                  | 0,65                                                                                                                                              |

Результат расчета корреляции между двумя вопросами шкалы «Самозванство» показал, что в блоке «Внешкольный кибербуллинг» вопросы данной шкалы также согласованы, так как связь между ними значима для второго уровня значимости.

В таблице 7 приведены данные о том, какую травлю замечали свидетели внешкольного кибербуллинга, выбравшие ту или иную стратегию реакции на травлю.

Таблица 7  
Виды внешкольного кибербуллинга, замеченные свидетелями, выбравшими различные стратегии реакции на травлю,  $N = 236$

Table 7  
Types of non-school cyberbullying observed by bystanders who chose different strategies of reaction to bullying,  $N = 236$

| Стратегии реакции свидетелей буллинга (варианты ответов в опроснике)<br><i>Strategies for the reaction of bullying bystanders (answer options in the inventory)</i>                                                      | Социальная травля:<br>min = 0,<br>max = 8,<br>теор. max = 9<br><i>Social bullying:<br/>min = 0,<br/>max = 8,<br/>theoretical max = 9</i> | Личная травля:<br>min = 0,<br>max = 12,<br>теор. max = 12<br><i>Personal bullying:<br/>min = 0,<br/>max = 12,<br/>theoretical max = 12</i> | Использование фейковых аккаунтов для травли:<br>min = 0,<br>max = 12,<br>теор. max = 12<br><i>Using fake account for bullying:<br/>min = 0,<br/>max = 12,<br/>theoretical max = 12</i> | Самозванство: min = 0,<br>max = 6<br>теор. max = 6<br><i>Imposture:<br/>min = 0,<br/>max = 6,<br/>theoretical max = 6</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Невмешательство<br><i>Non-interference</i>                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                          |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                           |
| Ничего не делаете и ни с кем не обсуждаете<br><i>You do not do anything and you do not discuss it with anyone</i>                                                                                                        | 1,62                                                                                                                                     | 2,02                                                                                                                                       | 1,50                                                                                                                                                                                   | 0,71                                                                                                                      |
| Игнорируете ситуацию<br><i>Ignoring the situation</i>                                                                                                                                                                    | 2,06                                                                                                                                     | 3,39                                                                                                                                       | 2,92                                                                                                                                                                                   | 0,92                                                                                                                      |
| Поддержка жертвы<br><i>Assistance for the victim</i>                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                          |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                           |
| Поддерживаете жертву, пытаетесь вместо нее ответить хейтерам<br><i>Support the victim by trying to answer the haters instead</i>                                                                                         | 1,85                                                                                                                                     | 2,50                                                                                                                                       | 1,54                                                                                                                                                                                   | 0,69                                                                                                                      |
| Морально поддерживаете жертву, давая советы, сочувствуя или успокаивая, но не вмешиваясь в ситуацию<br><i>Morally support the victim by giving advice, sympathising or calming, but not interfering in the situation</i> | 2,73                                                                                                                                     | 3,62                                                                                                                                       | 3,42                                                                                                                                                                                   | 1,12                                                                                                                      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| Предлагаете помощь своих друзей или родственников, чтобы они ответили вместо жертвы хейтерам или как-то иначе разобрались с проблемой<br><i>Offer the help of your friends or relatives so that they respond instead of the victim to haters or otherwise sort out the problem</i> | 1,75 | 2,25 | 1,63 | 1,00 |
| Апелляция к другим авторитетам<br><i>Appeal to other authorities</i>                                                                                                                                                                                                               |      |      |      |      |
| Рассказываете о ситуации взрослым (родителям или педагогам)<br><i>Tell adults (parents or teachers) about the situation</i>                                                                                                                                                        | 2,33 | 2,57 | 2,48 | 1,02 |
| Ставите в известность администрацию ресурса<br><i>Inform the resource administration</i>                                                                                                                                                                                           | 2,32 | 2,25 | 1,93 | 1,11 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |      |      |      |      |
| Присоединение к травле<br><i>Join the bullying</i>                                                                                                                                                                                                                                 | –    | –    | –    | –    |
| Другое<br><i>Other</i>                                                                                                                                                                                                                                                             | –    | –    | –    | –    |

Как видно из таблицы 7, в рамках внешкольного кибербуллинга все виды травли (социальную, личную, фейк-травлю и самозванство) чаще всего замечали свидетели, предпочитающие морально поддерживать жертву, не вмешиваясь в ситуацию напрямую. Те, кто выбирал «ничего не делать», реже, чем приверженцы других стратегий, сталкивались со всеми видами внешкольного кибербуллинга: и с социальной, и с личной, и с фейк-травлей, и с самозванством.

Только три человека из свидетелей внешкольного кибербуллинга выбрали в качестве своей стратегии присоединение к травле, и три человека выбрали ответ «другое», что недостаточно для значимых выводов, поэтому их результаты не были приведены в таблице 7.

### Обсуждение

Вслед за D. Olweus, [1], W. Heirman M. Walrave [2], L. Corcoran и ее коллегами [3], L. Chen и его коллегами [4] мы разделяем традиционный буллинг, осуществляемый учащимися в реальной жизни, и кибербуллинг, происходящий в рамках сети Интернет. Также мы разделяем кибербуллинг на внутришкольный, являющийся, по сути, продолжением традиционного буллинга, и внешкольный, при котором участники зачастую незнакомы друг с другом.

На опыт свидетеля традиционного буллинга указали 736 человек, внутришкольного кибербуллинга – 354 человека, внешкольного кибербуллинга – 236 человек. Как можно увидеть, дети чаще наблюдают традиционный буллинг, чем кибербуллинг. Несмотря на распространенность мнения относительно

важности такой характеристики кибербуллинга, как анонимность, указанной, например, в работе А. Е. Войскунского [20], дети также чаще наблюдают буллинг в школьных интернет-ресурсах между знакомыми друг с другом людьми.

Важным аспектом изучения буллинга являются действия свидетелей и различия между предпочитаемыми действиями свидетелей буллинга в разных условиях. Участникам данного исследования задавались вопросы относительно их действий в тех случаях, когда они замечали традиционный буллинг в своем учебном заведении, внутришкольный кибербуллинг в рамках интернет-ресурсов учебного заведения (школьный кибербуллинг) и внешкольный кибербуллинг.

Результаты показали, что наиболее часто (39 % ответов при традиционном школьном буллинге, 45 % ответов при школьном кибербуллинге, 42 % ответов при внешкольном кибербуллинге) участники выбирали невмешательство. Реже всего они выбирали ответ «присоединиться к травле»: 0,7 % (традиционный буллинг), 0,6 % школьный кибербуллинг, 1,27 % (внешкольный кибербуллинг). Среди свидетелей традиционного буллинга ответы, связанные с помощью жертве, встречались чаще, чем среди свидетелей школьного и внешкольного кибербуллинга: 36 % (традиционный буллинг), 25 % (школьный кибербуллинг), 25 % (внешкольный кибербуллинг).

Это расходится с данными из литературы. Так, например, в работе T. Jungert и его коллег участники выражали больше склонности защищать жертву кибербуллинга, чем традиционного буллинга, и меньше склонности присоединяться к травле [24]. Возможно, причиной такого расхождения являются разные методы: в нашем исследовании респондентов спрашивали о том, как они себя обычно ведут, а в исследовании, описанном в [24], участникам предлагались виньетки с вымышленными ситуациями травли.

В литературе не указан такой способ реакции на травлю, как поставить в известность взрослых либо администрацию интернет-ресурса, поэтому у нас нет возможности сравнить полученные результаты по этой стратегии с указанными в других исследованиях. Свидетели традиционного школьного буллинга и школьного кибербуллинга с близкой частотой ставили в известность родителей и педагогов (приблизительно 23 % в обоих случаях), тогда как свидетели внешкольного кибербуллинга указывали, что ставили в известность взрослых, в 18 % случаев. Одновременно с этим свидетели внешкольного кибербуллинга более склонны ставить в известность администрацию ресурса, на котором происходит буллинг, чем свидетели внешкольного кибербуллинга: в 12 % ответов (внешкольный кибербуллинг) против 6 % (школьный кибербуллинг).

Важным вопросом являются виды травли, которую замечали свидетели. Несмотря на то что физическая травля является устоявшимся понятием, используемым различными авторами, например, В. А. Иванюшиной и ее коллегами [8], Е. А. Гусейновой и С. Н. Ениколоповым [6] и т. п., а вопросы, включенные в шкалу «Физическая травля», основывались на действиях агрессора, описанных D. Olweus [1] и L. M. Mureşan [5], шкала «Физическая травля» не

является достаточно согласованной. По-видимому, наблюдения таких событий, как порча имущества, избиения и подстрекательства к избиениям жертвы других людей, не связаны между собой. При этом шкала «Социальная травля» имеет достаточную согласованность, то есть наблюдения за бойкотом, постановкой условий, на которых с жертвой будут дружить, сокрытием важной учебной информации и отказом выполнять совместно с жертвой учебные задания, связаны между собой.

В рамках традиционного школьного буллинга о социальной травле (бойкот жертвы и т. п.) чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие рассказывать о наблюдаемом буллинге родителям или педагогам. О физической и вербальной травле, а также о переносе травли в интернет чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие присоединяться к травле на стороне преследователя.

В рамках кибербуллинга сложно выделить шкалы, аналогичные шкалам традиционного буллинга, поскольку физическая травля в интернете невозможна, а большая часть издевательств (хотя и не все) осуществляется при помощи слов. Поэтому в рамках этой статьи шкалы кибербуллинга были выделены с учетом несколько иных оснований. К социальной травле были отнесены все издеательства, которые осуществляются без прямого контакта с жертвой, влияющие в первую очередь на окружение жертвы, а не на нее саму (не только бойкот и игнорирование, но и исключение жертвы из чатов и сообществ, а также распространение клеветы). Обращает на себя внимание тот факт, что в рамках внутришкольного кибербуллинга эта шкала является достаточно согласованной, а в рамках внешкольного эта же самая шкала, состоящая из практически тех же самых вопросов, не имеет достаточной согласованности. По всей видимости, это связано с тем, что в рамках внутришкольного кибербуллинга социальная травля осуществляется с вовлечением коллектива, в том числе респондентов, указавших себя как свидетелей, тогда как при внешкольном кибербуллинге свидетели и жертвы могут не входить в референтное множество друг друга, таким образом, свидетели отмечают случайные акты киберагрессии, возможно, не являющиеся последовательным кибербуллингом.

Шкала, обозначенная как «Личная травля», также дала интересный результат в рамках внутришкольного и внешкольного кибербуллинга. В нее были включены вопросы, связанные с воздействием лично на жертву: отправкой ей оскорблений, угроз, фото и видео оскорбительного или шокирующего характера и т. п. Эта шкала имеет плохую согласованность в рамках внутришкольного кибербуллинга, то есть наблюдения респондентов за этими явлениями внутри школьного коллектива никак не связаны между собой. Однако в рамках внешкольного кибербуллинга она имеет достаточную согласованность. Таким образом личная травля вне школьного коллектива имеет систематический характер, тогда как внутри школьного коллектива – это скорее отдельные акты проявления враждебности.

Поскольку сегодня анонимность достигается в первую очередь с помощью использования фейковых аккаунтов, травля с их применением была выделена в отдельную шкалу («Фейк-травля»). Она имеет хорошую согласованность в рамках обоих блоков, то есть наблюдения за травлей с использованием фейковых аккаунтов всегда связаны между собой.

Последняя шкала – «Самозванство» – состоит всего из двух вопросов, поэтому для нее рассчитывался не коэффициент внутренней согласованности, а корреляция. В обоих блоках вопросы этой шкалы значимо связаны друг с другом.

В рамках внутришкольного кибербуллинга о социальной травле чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие рассказывать о травле родителям и педагогам. Личную травлю замечали свидетели, предпочитающие поддерживать жертву, отвечая вместо нее хейтерам. Фейк-травлю чаще всего замечали свидетели, предпочитающие ничего не делать и ни с кем не обсуждать кибербуллинг. Самозванство в рамках внутришкольного кибербуллинга чаще всего замечали свидетели, предпочитающие поддерживать жертву, отвечая вместо нее хейтерам, а также ничего не делать и ни с кем не обсуждать кибербуллинг.

В рамках внешкольного кибербуллинга все виды травли (социальную, личную, фейк-травлю и самозванство) чаще всего замечали свидетели, предпочитающие морально поддерживать жертву, не вмешиваясь в ситуацию напрямую.

Таким образом, можно увидеть, что достаточно большой процент свидетелей всех трех рассматриваемых видов буллинга предпринимает усилия, чтобы остановить травлю или поддержать жертву. Из этих усилий свидетели традиционного школьного буллинга более склонны вмешиваться в ситуацию буллинга сами, а свидетели кибербуллинга (и школьного, и внешкольного) более склонны апеллировать к другим авторитетам (родителям, педагогам, администрации ресурса). Представляет большой интерес тот факт, что, хотя процент тех, кто предпочитает присоединяться к травле на стороне преследователя, невелик, именно представители этой стратегии замечают многие виды традиционного школьного буллинга. Среди свидетелей кибербуллинга наиболее внимательными оказались свидетели, предпочитающие тем или иным образом поддерживать жертву или сообщать о травле родителям. В дальнейшем мы планируем изучение поведения свидетелей и уточнение стратегии их поведения.

## Заключение

В результате проведенной работы были сформулированы следующие ответы на вопросы, поставленные во введении:

1. Свидетели всех основных типов травли (традиционный буллинг, внутри- и внешкольный кибербуллинг) больше склонны помогать жертве, чем присоединяться к преследователю. Однако чаще всего они склонны игнорировать ситуацию травли и ничего не предпринимать. С другой стороны, в дан-

ной работе была предложена такая стратегия реакции свидетеля на травлю, как информирование взрослых (родителей, педагогов, администрации Интернет-ресурса). Суммарная доля поддержки жертвы и информирования взрослых выше, чем доля стратегии пассивного поведения. Поэтому можно сделать вывод, что подтверждается гипотеза данной работы – свидетели травли склонны стремиться предотвращать травлю.

2. В рамках традиционного школьного буллинга о социальной травле (бойкот жертвы и т. п.) чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие рассказывать о наблюдаемом буллинге родителям или педагогам. О физической и вербальной травле, а также о переносе травли в интернет чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие присоединиться к травле на стороне преследователя.

В рамках внутришкольного кибербуллинга о социальной травле чаще всего сообщали свидетели, предпочитающие рассказывать о травле родителям и педагогам. Личную травлю чаще всего замечали свидетели, предпочитающие поддерживать жертву, отвечая вместо нее преследователям. Фейк-травлю чаще всего замечали свидетели, предпочитающие ничего не делать и ни с кем не обсуждать кибербуллинг. Самозванство чаще всего замечали свидетели, предпочитающие поддерживать жертву, отвечая вместо нее преследователям, а также ничего не делать и ни с кем не обсуждать кибербуллинг.

В рамках внешкольного кибербуллинга все виды травли (социальную, личную, фейк-травлю и самозванство) чаще всего замечали свидетели, предпочитающие морально поддерживать жертву, не вмешиваясь в ситуацию напряженную.

Таким образом, гипотеза, сформулированная с опорой на научно-педагогическую литературу, нашла свое эмпирическое подтверждение. В дальнейших публикациях предполагается исследовать психологические предикаты поведения свидетелей буллинга в ситуации травли.

### Список использованных источников

1. Olweus D. School bullying: Development and some important challenges // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013. № 9. P. 751–780. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
2. Heirman W., Walrave M. Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2008. № 2 (2). Available from: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256> (date of access: 30.04.2023).
3. Corcoran L., Guckin C., & Prentice G. Cyberbullying or cyber aggression?: A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*. 2015. № 5 (2). P. 245–255. DOI: 10.3390/soc5020245
4. Chen L., Ho S. S., Lwin M. O. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization. From the social cognitive and media effects approach // *New Media & Society*. 2017. № 19 (8). P. 1194–1213. DOI: 10.1177/1461444816634037
5. Mureșan L. M. Bullying and cyberbullying proximal and specific differences in middle schools in Romania // *European Proceedings of conference: Education, Reflection, Development*. Seventh Edition. 2020. P. 536–544. DOI: 10.15405/epsbs.2020.06.53

6. Гусейнова Е. А., Ениколопов С. Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 2. С. 246–256.
7. Тарасова С. Ю., Осницкий А. К., Ениколопов С. Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 4. С. 102–116. DOI: 10.17759/psyedu.2016080411
8. Иванюшина В. А., Ходоренко Д. К., Александров Д. А. Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размеров и типа школы [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 220–242. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-4-220-242
9. Новикова М. А., Реан А. А., Коновалов И. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом [Электрон. ресурс] // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-62-90
10. Назаров В. Л., Авербух Н. В., Буйначева А. В. Буллинг и кибербуллинг в современной школе // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 2. С. 169–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-169-205
11. Pabian S., Erreygers S., Vandebosch H., Van Royen K., Dare J., Costello L., Green L., Hawk D., Cross D. “Arguments online, but in school we always act normal”: The embeddedness of early adolescent negative peer interactions within the whole of their offline and online peer interactions // Children and Youth Services Review. 2018. № 86. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.01.007
12. Волкова Е. Н., Волкова И. В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Минского университета. 2017. № 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-17
13. Willard N. E. Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press, 2007. 311 p.
14. Бочкарева Е. В., Стренин Д. А. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга // Всероссийский криминологический журнал. 2021. Т. 15, № 1. С. 91–97. DOI: 10.17150/2500-4255.2021.15(1).91-97
15. Назаров В. Л., Авербух Н. В., Буйначева А. В. Кибербуллинг внутри и вне школьного коллектива // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 69–79.
16. Антипина С. С. Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 1. С. 113–122. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122
17. Солдатова Г. У., Львова Е. Н., Пермякова И. Д. Феномены традиционного буллинга и кибербуллинга: сходства и различия // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции (14–17 февраля 2018, Коломна). Коломна, 2018. С. 380–384.
18. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Tippet N. An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying // Research Brief No. RBX03-06. London: DfES, 2006. 69 p.
19. Brewer G., Kerslake J. Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness // Computers in Human Behavior. 2015. № 48. P. 255–260. DOI: 10.1016/j.chb.2015.01.073
20. Войсунский А. Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы. Человек. 2016. № 1. С. 36–49.
21. Солдатова Г. У., Ярмина А. Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 17–31.
22. DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poels K., Vandebosch H., Deboutte G., Herrewijn L., Malliet S., Pabian S., Van Broeckhoven F., De Troyer O., Deglorie G., Van Hoecke S., Samyn K., De Bourdeaudhuij I. The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander

behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial // *Computers in Human Behavior*. 2018. № 78. P. 336–347. DOI: 10.1016/j.chb.2017.10.011

23. Bastiaensens S., Van Cleemput K., Vandebosch H., Poels K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. “Were you cyberbullied? Let me help you”. Studying adolescents’ online peer support of cyberbullying victims using thematic analysis of online support group fora // In: Vandebosch H., Green L. (eds.) *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People*. Cham: Springer, 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-04960-7\_7

24. Jungert T., Karataş P., Iotti N. O., Perrin S. Direct bullying and cyberbullying: Experimental study of bystanders’ motivation to defend victims and the role of anxiety and identification with the bully // *Frontiers in Psychology*. 2021. 11. Article number 616572. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.616572

25. Jenkins L. N., Yang Y., Changlani S. Deconstructing prosocial bullying bystander actions // *Contemporary Educational Psychology*. 2022. DOI: 10.1007/s40688-022-00429-1

26. García-Vázquez F. I., Durón-Ramos M. F., Pérez-Rios R., Pérez-Ibarra R. E. Relationships between spirituality, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying – the mediating role of altruism // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2022. № 12. P. 1833–1841. DOI: 10.3390/ejihpe12120128

27. Scott A., Wang C., Cheong Y. The bullying literature project: Promoting bystander behavior using children’s literature // *School Mental Health*. 2023. № 15. P. 123–137. DOI: 10.1007/s12310-022-09537-y

28. Xie Z., Liu, C., Teng Z. The effect of everyday moral sensitivity on bullying bystander behavior: Parallel mediating roles of empathy and moral disengagement // *Journal of Interpersonal Violence*. 2023. Vol. 38, Iss. 11–12. DOI: 10.1177/08862605221147071

29. Waasdorp T. E., Fu R., Clary L. K., Bradshaw C. P. School climate and bullying bystander responses in middle and high school // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022 Vol. 80. Article number 101412. DOI: 10.1016/j.appdev.2022.101412

30. Obermaier M., Fawzi N., Koch T. Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying // *New Media & Society*. 2016. № 18 (8). P. 1491–1507. DOI: 10.1177/1461444814563519

31. Wang S., Kim K. Effects of victimization experience, gender, and empathic distress on bystanders’ intervening behavior in cyberbullying // *The Social Science Journal*. 2021. DOI: 10.1080/03623319.2020.1861826

32. Panumaporn J., Hongsanguansri S., Atsariyasing W., Kiatrungrit K. Bystanders’ behaviours and associated factors in cyberbullying // *General Psychiatry*. 2020. № 33 (3). DOI: 10.1136/gpsych-2019-100187

33. Bastiaensens S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders’ behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 31. P. 259–271. DOI: 10.1016/j.chb.2013.10.036

34. Pabian S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., Bastiaensens S. Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents // *Computers in Human Behavior*. 2016. № 62. P. 480–487. DOI: 10.1016/j.chb.2016.04.022

35. Бенгина Е. А., Гришаева С. А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка. // *Вестник университета*. 2018. № 2. С. 153–157

36. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В. Цифровая трансформация школьного образования в РФ: управленческие и социально-психологические аспекты: монография // Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. 216 с.

## References

1. Olweus D. School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013; 9: 751–780. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
2. Heirman W., Walrave M. Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* [Internet]. 2008 [cited 2023 Apr 30]; 2 (2). Available from: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256>
3. Corcoran L., Guckin C., Prentice G. Cyberbullying or cyber aggression?: A Review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*. 2015; 5 (2): 245–255. DOI: 10.3390/soc5020245
4. Chen L., Ho S. S., Lwin M. O. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization. From the social cognitive and media effects approach. *Media & Society*. 2017; 19 (8): 1194–1213. DOI: 10.1177/1461444816634037
5. Mureşan L. M. Bullying and cyberbullying proximal and specific differences in middle schools In Romania. In: *European Proceedings of Conference: Education, Reflection, Development*. 7<sup>th</sup> ed. 2020. p. 536–544. DOI: 10.15405/epsbs.2020.06.53
6. Huseynova E. A., Enikolopov S. N. Influence of the bullying victim position on aggressive behavior. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2014; 6 (2): 246–256. (In Russ.)
7. Tarasova S. J., Osnitsky A. K., Enikolopov S. N. Social-psychological aspects of bullying: Interconnection of aggressiveness and school anxiety. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 8 (4): 102–116. DOI: 10.17759/psyedu.2016080411 (In Russ.)
8. Ivaniushina V., Khodorenko D., Alexandrov D. Age and gender differences and the contribution of school size and type in the prevalence of bullying. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2021; 4: 220–242. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-4-220-242 (In Russ.)
9. Novikova M. A., Rean A. A., Konovalov I. A. Measuring bullying in Russian schools: Prevalence, age and gender correlates, and associations with school climate. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2021; 3: 62–90. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-62-90 (In Russ.)
10. Nazarov V. L., Averbukh N. V., Buinacheva A. V. Bullying and cyberbullying in a modern school. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 24 (2): 169–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-169-205 (In Russ.)
11. Pabian S., Erreygers S., Vandebosch H., Van Royen K., Dare J., Costello L., Green L., Hawk D., Cross D. “Arguments online, but in school we always act normal”: The embeddedness of early adolescent negative peer interactions within the whole of their offline and online peer interactions. *Children and Youth Services Review*. 2018; 86. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.01.007
12. Volkova E. N., Volkova I. V. Cyberbullying as a method of social addressing teenagers on the bullying situation. *Vestnik Minskogo universiteta = Bulletin of Minin University*. 2017; 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-17
13. Willard N. E. Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press 2007. 311 p.
14. Bochkareva E. V., Strenin D. A. Theoretical and legal aspects of cyberbullying. *Vserossiiskij kriminologicheskij zhurnal = Russian Journal of Criminology*. 2021; 15 (1): 91–97. DOI: 10.17150/2500-4255.2021.15(1).91-97 (In Russ.)
15. Nazarov V. L., Averbukh N. V., Buinachev A. V. Cyberbullying inside and outside the school collectives. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2021; 6: 69–79. (In Russ.)
16. Antipina S. S. Cyber-aggression typology questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. 2021; 23 (1): 113–122. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122 (In Russ.)

17. Soldatova G. U., Lvova E. N., Permjakova I. D. The phenomena of traditional bullying and cyberbullying: Similarities and differences. In: Ershova R. V. (Ed.). *Cifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka: Sbornik nauchnyh statej i materialov mezhdunarodnoj konferencii = Digital Society as a Cultural and Historical Context of Human Development: Collection of Scientific Articles and Materials of the International Conference*; 2018 Feb 14–17; Kolomna. Kolomna: State Social and Humanitarian University; 2018. p. 380–384. (In Russ.)
18. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Tippett N. An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX03-062006. London: DfES; 2006. 69 p.
19. Brewer G., Kerslake J. Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*. 2015; 48: 255–260. DOI: 10.1016/j.chb.2015.01.073
20. Voiskunskiy A. E. Behavior in a cyberspace: Some psychological principles. *Chelovek = Human*. 2016; 1: 36–49. (In Russ.)
21. Soldatova G. U., Yarmina A. N. Cyberbullying: Features, role structure, parent-child relationships and coping strategies. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*. 2019; 12 (3): 17–31. (In Russ.)
22. DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poels K., Vandebosch H., De Boute G., et al. The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*. 2018; 78: 336–347. DOI: 10.1016/j.chb.2017.10.011
23. Bastiaensens S., Van Cleemput K., Vandebosch H., Poels K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. “Were you cyberbullied? Let me help you”. Studying adolescents’ online peer support of cyberbullying victims using thematic analysis of online support group fora. In: Vandebosch H., Green L. (Eds.). *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people*. Cham: Springer; 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-04960-7\_7
24. Jungert T., Karataş P., Iotti N.O., Perrin S. Direct bullying and cyberbullying: Experimental study of bystanders’ motivation to defend victims and the role of anxiety and identification with the bully. *Frontiers in Psychology*. 2021; 11: 616572. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.616572
25. Jenkins L. N., Yang Y., Changlani S., et al. Deconstructing prosocial bullying bystander actions. *Contemporary Educational Psychology*. 2022. DOI: 10.1007/s40688-022-00429-1
26. García-Vázquez F. I., Durón-Ramos M. F., Pérez-Rios R., Pérez-Ibarra R. E. Relationships between spirituality, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying – the mediating role of altruism. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2022; 12: 1833–1841. DOI: 10.3390/ejihpe12120128
27. Scott A., Wang C., Cheong Y. The bullying literature project: Promoting bystander behavior using children’s literature. *School Mental Health*. 2023; 15: 123–137. DOI: doi.org/10.1007/s12310-022-09537-y
28. Xie Z., Liu C., Teng Z. The effect of everyday moral sensitivity on bullying bystander behavior: Parallel mediating roles of empathy and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*. 2023; 38 (11-12). DOI: 10.1177/08862605221147071
29. Waasdorp T. E., Fu R., Clary L. K., Bradshaw C. P. School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022; 80: 101412. DOI: 10.1016/j.appdev.2022.101412
30. Obermaier M., Fawzi N., Koch T. Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*. 2016; 18 (8): 1491–1507. DOI: 10.1177/1461444814563519

31. Wang S., Kim K. Effects of victimization experience, gender, and empathic distress on bystanders' intervening behavior in cyberbullying. *The Social Science Journal*. 2021. DOI: 10.1080/03623319.2020.1861826

32. Panumaporn J., Hongsangsuang S., Atsariyasing W., Kiatrungrit K. Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*. 2020; 33 (3). DOI: 10.1136/gpsych-2019-100187

33. Bastiaensens S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*. 2014; 31: 259–271. DOI: 10.1016/j.chb.2013.10.036

34. Pabian S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., Bastiaensens S. Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*. 2016; 62: 480–487. DOI: 10.1016/j.chb.2016.04.022

35. Bengina E., Grishaeva S. Cyberbullying as a new form of danger of the psychological health of a teenager's personality. *Vestnik universiteta = Bulletin of the University*. 2018; 2: 153–157. (In Russ.)

36. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbuh N. V. Cifrovaja transformacija shkol'nogo obrazovaniya v RF: upravlencheskie i social'no-psihologicheskie aspekty = Digital transformation of school education in the Russian Federation: Managerial and socio-psychological aspects. Ekaterinburg: Ural University; 2021. 216 p. (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Назаров Владимир Лазаревич** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; профессор кафедры управления в образовании Института развития образования Свердловской области; ORCID 0000-0001-9236-161X; Екатеринбург, Россия. E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru

**Авербух Наталья Владимировна** – старший преподаватель учебно-научного центра «Информационная безопасность» Института радиоэлектроники и информационных технологий – РтФ Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-8232-6711; Екатеринбург, Россия. E-mail: natalya\_averbukh@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 02.05.2023; поступила после рецензирования 29.09.2023; принята к публикации 04.10.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### **Information about the authors:**

**Vladimir L. Nazarov** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Organisation of Work with Youth, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; Professor, Department of Management in Education, Institute for Education Development of the Sverdlovsk Region; ORCID 0000-0001-9236-161X; Ekaterinburg, Russia. E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru

**Natalya V. Averbukh** – Senior Lecturer, Engineering School of Information Technologies, Telecommunications and Control Systems, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-8232-6711; Ekaterinburg, Russia. E-mail: natalya\_averbukh@mail.ru

**Contribution of the authors.** The authors equally contributed to the present research.

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

Received 02.05.2023; revised 29.09.2023; accepted for publication 04.10.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Información sobre los autores:**

**Vladimir Lázarevich Nazárov:** Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor Asociado, Profesor del Departamento de Organización del Trabajo con la Juventud de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia, B. N. Yeltsin; Profesor del Departamento de Gestión Educativa del Instituto de Desarrollo de la Educación para la Provincia de Sverdlovsk; ORCID 0000-0001-9236-161X; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: v.l.nazarov@urfu.ru

**Natalia Vladímirovna Averbuch:** Profesora titular del Centro de Investigación y Educación “Seguridad de la Información” del Instituto de Radioelectrónica y Tecnologías de la Información – RTF, Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia, B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-8232-6711; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: natalya\_averbukh@mail.ru

**Contribución de coautoría.** Los autores aportaron una contribución igual para la preparación del artículo.

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 02/05/2023; recepción efectuada después de la revisión el 29/09/2023; aceptado para su publicación el 04/10/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-118-155

## ВЛИЯНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ НА СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: РОЛЬ СТИЛЕЙ СОВЛАДАНИЯ

**Е. А. Шмелева**

*Ивановский государственный университет, Шуя, Россия,  
Российский государственный социальный университет, Москва, Россия,  
Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Иваново, Россия.  
E-mail: noc\_shmeleva@mail.ru*

**П. А. Кисляков**

*Российский государственный социальный университет, Москва, Россия,  
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,  
Москва, Россия.  
E-mail: pack.81@mail.ru*

**А.-Л. С. Меерсон**

*Российский государственный социальный университет, Москва, Россия,  
Ивановский государственный университет, Шуя, Россия.  
E-mail: isaacmeyerson@ya.ru*

**Ч. К. Фан**

*Ханойский столичный университет, Ханой, Вьетнам.  
E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn*

**Аннотация.** Введение. Профессии врача, учителя, психолога, социального работника обла-  
дают определенным риском для сохранения психологического благополучия как специалистов,  
так и студентов социономического профиля подготовки в связи с их учебно-профессиональной  
деятельностью.

*Цель исследования* состоит в изучении факторов, способствующих формированию жизне-  
стойких навыков студентов социономических направлений подготовки и способных обеспечить  
их психологическое благополучие в связи с будущей профессиональной деятельностью.

*Методология и методики исследования.* В качестве предметно-научных ориентиров выступи-  
ли положения теории жизнестойкости С. Мадди, Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой и др., а также

подходы позитивной психологии к изучению субъективного благополучия личности (К. Роджерс, М. Селигман). Применялись психодиагностические методики «Учебно-профессиональная жизнестойкость», «Шкала субъективного благополучия», «Опросник совладания со стрессом» (COPE). Полученные данные обрабатывались с помощью описательных статистик, корреляционного, регрессионного и подтверждающего факторного анализа.

**Участники исследования.** Выборка представлена студентами педагогического, психологического, медицинского и социального направлений подготовки. Общее количество испытуемых – 282 человек в возрасте от 18 до 20 лет.

**Результаты и научная новизна.** Результаты позволяют уточнить знания об особенностях психологических факторов, с помощью которых обеспечивается субъективное благополучие студентов помогающих профессий. Выявлено, что основными предикторами субъективного благополучия студентов социномического профиля подготовки стали учебно-профессиональная жизнестойкость и конструктивные стили совладания с трудностями, которыми она достигается. При этом обнаружена дифференциация в выборе доминирующих конструктивных копингов у студентов разных профилей подготовки.

**Практическая значимость.** Полученные результаты позволяют уточнить понимание учебно-профессиональной жизнестойкости как предиктора психологического благополучия студентов помогающих профессий посредством продуктивных стилей совладания и наметить подходы к разработке и реализации программ развития учебно-профессиональной жизнестойкости студентов социномического профиля подготовки (педагогика и образования, психологии, социальной работы, медицины). Теоретические и эмпирические результаты исследования могут быть полезны при разработке занятий по психологическим дисциплинам.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, учебно-профессиональная жизнестойкость, стили совладания, студенты, помогающие профессии.

**Благодарности.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00678 (<https://rscf.ru/project/22-18-00678>), Ивановский государственный университет.

**Для цитирования:** Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Меерсон А. -Л. С., Фан Ч. К. Влияние учебно-профессиональной жизнестойкости на субъективное благополучие студентов социномического профиля: роль стилей совладания // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 118–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-118-155

## INFLUENCE OF ACADEMIC-PROFESSIONAL HARDINESS ON THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS IN SOCIONOMIC PROFESSIONS: THE ROLE OF COPING STYLES

**E. A. Shmeleva**

*Ivanovo State University, Shuya, Russia.*

*Russian State Social University, Moscow, Russia.*

*Ivanovo Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia,*

*Ivanovo, Russia.*

*E-mail: noc\_shmeleva@mail.ru*

**P. A. Kislyakov**

*Russian State Social University, Moscow, Russia.*

*Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia.*

*E-mail: pack.81@mail.ru*

**I.-L. S. Meyerson**

*Russian State Social University, Moscow, Russia.*

*Ivanovo State University, Shuya, Russia.*

*isaacmeyerson@ya.ru*

**T. K. Phan**

*Hanoi Metropolitan University, Hanoi, Vietnam.*

*E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn*

**Abstract.** *Introduction.* Professions such as doctors, teachers, psychologists, and social workers entail a certain risk to the psychological well-being of both professionals and students due to their educational and professional activities.

*Aim.* The present study aims to explore the factors, which contribute to the development of resilience skills in students of socionomic professions, and which could ensure their psychological well-being in relation to their future professional activities.

*Methodology and research methods.* The theoretical foundations of resilience theory by S. Maddi, D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova and others served as subject-scientific guidelines, as well as the approaches of positive psychology to studying subjective well-being of individuals (K. Rogers, M. Seligman). Psychodiagnostic methods such as “Academical-Professional Hardiness”, “Subjective Well-Being Scale”, and “Coping with Stress Questionnaire” (COPE) were employed. The collected data were processed using descriptive statistics, correlation analysis, regression analysis, and confirmatory factor analysis.

*Research participants.* The sample consisted of students majoring in pedagogy, psychology, medicine, and social sciences. The total number of participants was 282, ranging in age from 18 to 20 years old.

*Results and scientific novelty.* The results allow refining knowledge about the characteristics of psychological factors, which contribute to the subjective well-being of students in helping professions. It has been found that the main predictors of subjective well-being among students in socionomic fields of study are academic and professional hardiness, as well as constructive coping styles in dealing with difficulties. Additionally, differentiation in the choice of dominant constructive coping strategies has been observed among students from different academic fields.

*Practical significance.* The obtained results allow refining the understanding of educational and professional resilience as a predictor of students’ psychological well-being in helping professions through productive coping styles, as well as outlining approaches to developing and implementing programmes for enhancing academic and professional hardiness among students in socionomic fields of education (such as pedagogy and education, psychology, social work, medicine). The theoretical and empirical findings of this research can be useful in designing lessons on psychological disciplines.

**Keywords:** subjective well-being, academic-professional hardiness, coping styles, students, helping professions.

**Acknowledgements.** The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 22-18-00678 (<https://rscf.ru/project/22-18-00678>), Ivanovo State University.

**For citation:** Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Meyerson I. -L. S., Phan T. K. Influence of academic-professional hardiness on the subjective well-being of students in socionomic professions: The role of coping styles. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 118–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-118-155

# INFLUENCIA DE LA RESILIENCIA ACADÉMICO-PROFESIONAL EN EL BIENESTAR SUBJETIVO DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS CON PERFIL SOCIONÓMICO: EL PAPEL DE LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

**E. A. Shmeleva**

*Universidad Estatal de Ivanovo, Shuia, Rusia,  
Universidad Social Estatal de Rusia, Moscú, Rusia,  
Academia Contraincendios y Rescate de Ivanovo del Servicio Estatal de Bomberos del Ministerio  
de Situaciones de Emergencia de Rusia, Ivanovo, Rusia.  
E-mail: noc\_shmeleva@mail.ru*

**P. A. Kisliakov**

*Universidad Social Estatal de Rusia, Moscú, Rusia.  
Instituto de Investigaciones del Servicio Penitenciario Federal, Moscú, Rusia.  
E-mail: pack.81@mail.ru*

**A.-L. S. Meyerson**

*Universidad Social Estatal de Rusia, Moscú, Rusia,  
Universidad Estatal de Ivanovo, Shuia, Rusia.  
E-mail: isaacmeyerson@ya.ru*

**T. K. Phan**

*Universidad de la Capital de Hanoi, Hanoi, Vietnam.  
E-mail: ptkien@daihochthudo.edu.vn*

**Abstracto. Introducción.** Las profesiones de médico, docente, psicólogo, trabajador social conllevan un determinado riesgo para mantener el bienestar psicológico tanto de los especialistas como de los estudiantes con formación en áreas sociónicas de acuerdo a sus actividades académico-profesionales.

**Objetivo.** El objetivo de la investigación, es estudiar factores que contribuyan a la formación de habilidades resilientes en estudiantes de áreas sociónicas de formación y que puedan asegurar su bienestar psicológico de cara a las futuras actividades profesionales.

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** Los principios de la teoría de la resiliencia de S. Maddi, D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova y otros, así como los enfoques de la psicología positiva para el estudio del bienestar subjetivo del individuo (K. Rogers, M. Seligman), sirvieron como directrices científicas y de sujeto. Se utilizaron los métodos de diagnóstico psicológico "Vitalidad Educativa y Profesional", "Escala de Bienestar Subjetivo", "Cuestionario de Afrontamiento del Estrés" (COPE). Los datos obtenidos fueron procesados mediante estadística descriptiva, correlación, regresión y análisis factorial confirmatorio.

**Participantes en el muestreo del estudio.** La muestra está representada por estudiantes de formación en pedagogía, psicología, medicina y trabajo social. El número total de sujetos de estudio fue de 282 personas en edades entre 18 y 20 años.

**Resultados y novedad científica.** Los resultados permiten aclarar el conocimiento sobre las características de los factores psicológicos, con cuya ayuda se asegura el bienestar subjetivo de los estudiantes en profesiones relacionadas con la atención y prestación de ayuda a la comunidad. Se reveló que los principales predictores del bienestar subjetivo de los estudiantes con perfil sociónico en su formación fueron la resiliencia académico-profesional y los estilos constructivos de afrontamiento que ella misma

logra alcanzar para sobrellevar las posibles dificultades. Al mismo tiempo, se encontró la diferenciación en la elección del afrontamiento constructivo dominante entre estudiantes de diferentes perfiles formativos.

*Significado práctico.* Los resultados obtenidos permiten aclarar la comprensión de la resiliencia académico-profesional como predictor del bienestar psicológico de los estudiantes de profesiones relacionadas con la atención y prestación de ayuda a la comunidad, a través de estilos de afrontamiento productivos y esbozar enfoques para el desarrollo e implementación de programas para el desarrollo de habilidades de resiliencia académico-profesional de estudiantes de carreras con perfil socionómico en su formación (pedagogía y educación, psicología, trabajo social, medicina). Los resultados teóricos y empíricos del estudio pueden ser útiles en el desarrollo de clases en disciplinas psicológicas.

**Palabras claves:** bienestar subjetivo, resiliencia académico-profesional, estilos de afrontamiento, estudiantes de profesiones relacionadas con la atención y prestación de ayuda a la comunidad.

**Agradecimientos.** El estudio fue apoyado por la subvención número 22-18-00678 de la Fundación Rusa para la Ciencia (<https://rscf.ru/project/22-18-00678>), Universidad Estatal de Ivanovo.

**Para citas:** Kisliakov P. A., Shmeleva E. A., Meyerson A.-L. S., Phan T. K. Influencia de la resiliencia académico-profesional en el bienestar subjetivo de los estudiantes de carreras con perfil socionómico: Papel de los estilos de afrontamiento. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (9): 118–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-118-155

## Введение

По мнению С. Н. Сорокоумовой, В. П. Исаева, А. В. Махнач, О. А. Плющевой, Р. Hawkins и R. Shohet, профессии социномического типа, ориентированные на осознанное применение знаний и навыков по оказанию помощи, а также решение проблем физического, психологического, интеллектуального, эмоционального или духовного благополучия людей или групп [1], становятся предметом исследования в различных областях знания (психология, социология, экономика, образования, медицина и др.) [2; 3].

Следует отметить, что к специалистам помогающих профессий относятся медицинские работники и другие специалисты, которые заботятся о здоровье и благополучии пациентов; специалисты, оказывающие помощь людям в решении эмоциональных и психологических проблем; социальные работники, занимающиеся помощью людям, испытывающим трудности в обществе; педагогические работники, помогающие овладевать знаниями и навыками, развиваться и достигать своего потенциала и др. Каждая из профессий имеет свои уникальные особенности и требует определенных навыков и квалификации. Основной ценностью для помогающих профессий является альтруизм, то есть стремление заботиться о других людях и способствовать их благополучию.

Известно, что помогающие профессии несут определенные риски для специалистов, которые занимаются этой деятельностью. Факторы риска (высокая эмоциональная нагрузка, травматические ситуации и перегрузка работой) могут оказывать влияние на психическое благополучие и психологическую безопасность таких специалистов, могут привести к их профессиональному выгоранию, а наличие факторов защиты (поддержка коллег, психологический

климат, навыки совладания) может помочь справиться с трудностями и сохранить профессиональную жизнестойкость.

М. Justin с коллегами и П. А. Кисляков с соавторами в своих исследованиях особое внимание уделяют изучению психологических аспектов работающих специалистов соционического типа [4–6]. Вместе с тем требуют изучения вопросы подготовки будущих специалистов помогающих профессий – студентов, осваивающих образовательные программы в колледжах и вузах. Студенческий возраст является важным периодом становления личности, актуализации профессиональных интересов и наиболее благоприятным для формирования жизнестойкости и жизненного совладания со стрессами. Подчеркнем, что во всех образовательных программах высшего образования в последние годы усилена практикоориентированность подготовки. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения и анализа учебно-профессиональной жизнестойкости студентов разных профилей.

Целью нашего исследования является изучение факторов, способствующих формированию жизнестойких навыков студентов, обучающихся на соционических направлениях подготовки и способных обеспечить их благополучие в связи с будущей профессиональной деятельностью.

В связи с этим поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Какова структура учебно-профессиональной жизнестойкости у студентов образовательных программ соционического профиля?

2. Какие стили совладания способствуют преодолению трудных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности студентами помогающих профессий?

3. Каким образом взаимосвязаны учебно-профессиональная жизнестойкость, стили совладания и субъективное благополучие студентов соционических программ?

Понимание этих факторов может позволить выбирать эффективные стратегии, которые студенты смогут использовать в учебной деятельности, поддерживать учебно-профессиональную жизнестойкость и сохранять психологическое благополучие.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что психологическому благополучию студентов в связи с осваиваемыми образовательными программами соционического профиля будут способствовать развитие учебно-профессиональной жизнестойкости и использование конструктивных стилей совладания с возникающими трудными ситуациями.

Ограничением исследования является то, что исследование проводилось на выборке, состоящей только из студентов, осваивающих программы бакалавриата, специалитета и магистратуры. В исследовании не принимали участие студенты, обучающиеся по программам среднего профессионального образования.

## Обзор литературы

Во время учебы студенты сталкиваются с различными вызовами и трудностями как в общении друг с другом, так и во взаимодействии с преподавателями. Сложности возникают также и в связи с определением своих жизненных ценностей. Интенсивность учебно-профессиональной деятельности, включение в различные виды активностей порождает у студентов значительное эмоциональное и интеллектуальное напряжение.

Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 в качестве национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года декларирует здоровье и благополучие людей; комфортную и безопасную среду для жизни<sup>1</sup>. В этой связи следует учитывать, что именно безопасная образовательная среда вуза поддерживает состояние психологического благополучия обучающихся и преподавателей.

В процессе вузовской адаптации, связанной сначала с установлением межличностных отношений в студенческой группе и привыканием к академическим требованиям, а в дальнейшем при завершении обучения – с тревогой и порой разочарованием по поводу поиска работы или невозможности ее найти многие студенты испытывают психологические проблемы, которые отражаются на их психосоциальном и эмоциональном благополучии. Психологические проблемы студентов, в т. ч. возникшие в период вузовского обучения в пандемию Covid-19, признаются Х. Y. Lei с коллегами, М. Delara, R. L Woodgate, П. А. Кисляковым, Е. А. Шмелевой и А.-Л. С. Меерсоном серьезной проблемой образования и общественного здравоохранения [7–9]. Становится очевидным, что успех студента зависит от его способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно реагировать на них, сохранять внутреннюю гармонию и психологическое благополучие.

У студентов зачастую возникают проблемы в преодолении трудностей, что вызывает повышенный риск возникновения негативных эмоций, нарушения взаимоотношений, ухудшения успеваемости, стабильности личности и самооценки. Помочь смягчить воздействие неблагоприятных факторов окружающей реальности, справиться с трудностями, находить пути к достижению своих целей в учебе и жизни, вырабатывать стрессоустойчивость может такой личностный ресурс, как жизнестойкость.

М. В. Логинова, основываясь на теории С. Мадди, рассматривает жизнестойкость как ключевой ресурс личности, «определяющий степень «живучести» (по Л. А. Александровой), «отвагу быть» (П. Тиллих), «действовать вопреки» (М. Хайдегер), «способность преодоления самого себя» и «способность превращать проблемные ситуации в новые возможности» (С. А. Богомаз)» [10].

По Д. А. Леонтьеву жизнестойкость, является интегративной характеристикой личности, в аспекте личностного потенциала способствует преодолению успешному трудностей в жизни [11].

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 15.06.2023).

Интегративность жизнестойкости проявляется в психологической устойчивости и эффективности человека. Этому способствует взаимодействие всех компонентов жизнестойкости. Вовлеченность обеспечивает активность в решении проблем и самореализации личности, позволяя человеку быть активным участником своей жизни и находить пути для достижения поставленных целей. Контроль реакций над трудностями и решений помогает находить способы преодоления негативных обстоятельств и осознанно уменьшать их влияние на психику и здоровье, позволяя человеку быть менее подверженным стрессу и более способным эффективно справляться с трудностями.

Д. А. Дубовицкая и Е. А. Уваров отмечают, что принятие риска позволяет рассматривать происходящее как вызов, раскрывая потенциал для развития личности [12]. Смысловая регуляция жизнестойкости студента «способствует восприятию кризисных событий как менее значимых за счет развития уверенности в себе, позитивного отношения к жизни, осознания собственной силы оказывать влияние на исход событий, гибкости поведения»<sup>1</sup>.

Студенты программ социномического профиля обладают как общими (ориентация на профессиональную деятельность, предпочтение альтруизму перед эгоизмом), так и индивидуально-психологическими особенностями, зависящими от направления/специальности подготовки. У них преобладают ценности здоровья, уверенности в себе, свободы и благополучия. В. В. Милакова отмечает, что «у большинства студентов представление о специфике своей специальности формируется в первый год обучения, а наиболее важными качествами «идеального» специалиста в области помогающих профессий являются профессионализм, компетентность, терпимость и ответственность»<sup>2</sup>.

В жизнестойкость будущих врачей, по мнению П. Е. Григорьева и И. В. Васильевой, вносит свой вклад эмоциональный интеллект за счет понимания эмоций и управления ими, осознания важности расширения профессионального и жизненного опыта через как позитивные, так и негативные эмоции [13]. С. Н. Алексеенко и Е. В. Дробот считают, что высокожизнестойкие студенты-медики, активно вовлеченные в происходящее, мотивированы, всегда стремятся найти пути, чтобы влиять на совладание со стрессовыми ситуациями, вместо того чтобы погружаться в беспомощность и пассивность [14]. На основе выявленной взаимосвязи между жизнестойкостью и мотивацией достижения у будущих врачей можно способствовать достижению социально значимых целей в преодолении возникающих трудностей в учебно-профессиональной деятельности [15]. Е. И. Титова с соавторами отмечает, что у девушек-студенток медицинского вуза высокая жизнестойкость обусловлена их умением прорабатывать все возможные варианты действий, в то время как у юношей – их способностью адаптировать свою систему саморегуляции в зависимости от изменения условий при преодолении трудностей в жизни [16].

<sup>1</sup> Сова, Ю. И. Смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям.: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2009. 22 с.

<sup>2</sup> Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социномического типа: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2007. 23 с.

В сфере образования значимой проблемой образовательной практики является ранний уход из профессии начинающих специалистов.

Роль учителя стала более сложной из-за экономических, социальных и технических изменений, расширения спектра задач и не всегда высокого социального статуса учителей. Эти явления приводят к диспропорции между вложенным трудом учителей и заслуженной компенсацией. В свою очередь, эта диспропорция побуждает начинающих учителей отказываться от своей карьеры.

В связи с этим под влиянием позитивной психологии идет поиск факторов и условий, который могут помочь выпускникам оставаться в профессии. Так, А. Bordas с коллегами подчеркивают, что жизнестойкие учителя обладают навыками управления стрессом, эмоциональной компетентностью и способностью заботиться о своем физическом и психическом благополучии [17; 18]. В исследовании С. Б. Пашкина с соавторами [19] установлена положительная корреляционная связь жизнестойкости с эмоциональной стабильностью, коммуникативными навыками студентов педагогического вуза. Е. В. Красная и Н. П. Паттурина обосновывают жизнестойкость будущих педагогов как жизненную ценность – «совокупность ценностных установок и диспозиций, позволяющая сформулировать позитивный жизненный проект, рационально оценить существующие и потенциальные ресурсы, актуализировать рациональные потребности и положительно адаптироваться в заданных условиях» [20]. Н. О. Леошенко идеальную модель жизнестойкости студентов педагогического профиля обосновала через высокий уровень развития ценностно-смысловой регуляции: осмысленность жизни, внутренний локус контроля, выраженные экзистенциальные установки, ценность самосовершенствования в профессиональной сфере [21].

На выборке студентов-психологов М. А. Дмитриевой с коллегами жизнестойкость рассмотрена в качестве внутриличностного адаптационного ресурса субъекта, благодаря которому процессы мобилизации (переосмысление ситуации, поиск новых способов преодоления возникших трудностей, возможное переосмыслением ранее намеченных целей) при определенных жизненных обстоятельствах идут более оперативно [22]. А. Д. Иванова обосновала, что жизнестойкость позволяет студенту-психологу избежать личностной или профессиональной деформации, эмоционального выгорания и укрепляется по мере профессионализации студента [23]. С. А. Водяха выделил предикторы психологического благополучия студентов – положительные эмоции, тесные взаимоотношения, включенность в жизнедеятельность, осмысленность жизни и позитивную самомотивацию [24]. Динамика этого феномена у студентов-психологов изучена Л. Б. Козьминой<sup>1</sup>. Л. В. Карапетян и Г. А. Глотова опубликовали результаты изучения параметров эмоционально-психологического благополучия российских студентов [25], а Л. Э. Семенова и Т. А. Серебрякова провели

<sup>1</sup> Козьмина, Л. Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2014. 215 с.

анализ психологического благополучия студенток с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик [26]. Т. С. Пилишвили с коллегами показали связь психологического благополучия и особенностей ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов [27].

Благополучие в сфере профессиональной деятельности считается необходимым условием ощущения человеком благополучия жизни в целом. К. П. Ломакина и С. О. Зуева характеризуют профессиональное благополучие как многомерный конструкт, от которого зависит и субъективное благополучие, непосредственно связанное с профессией [28]. Р. А. Березовской проведен систематический обзор исследований профессионального благополучия [29], в т. ч. модели Р. Warr, в которой благополучие поддерживается условиями и содержанием профессиональной деятельности, а эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия и компетентность определяют его структуру [30]. С местом, которое занимает в системе смысловых отношений и ценностей специалиста его профессиональная деятельность, связывает субъективное благополучие человека Р. М. Шамионов [31]. Психологическое благополучие, влияя на характер социальных коммуникаций, обуславливая психотерапевтические эффекты в студенческой группе, усиливает позитивное мышление и побуждает студентов к вовлечению в активные действия.

Процессы преодоления трудностей в зависимости от их важности в жизни человека и его личностно-средовых ресурсов характеризуют адаптивное, совладающее или копинг-поведение. Студенты педагогического вуза, чтобы обеспечить свою психологическую безопасность, не исключают возможности использования внешних ресурсов для фактического разрешения ситуации. Они скорее ожидают помощи, совета, сочувствия и т. д., а использование стратегии «избегания проблем» не характерно для них [32].

Наряду с термином «жизнестойкость» в научном обороте активно используется термин «жизнеспособность». А. В. Махнач и О. А. Плющеева определяют жизнеспособность человека как интегральный аспект его функционирования, который заключается в способности преодолевать трудности с использованием факторов защиты, а также способность развиваться и расширять свои возможности, обеспечивая постоянное жизненное благополучие [2]. Профессиональная жизнеспособность специалистов помогающих профессий обосновывает ее как характеристику, на которую те, кто предоставляет услуги уязвимым группам населения или группам риска, опираются в изначально стрессовых условиях [33]. С. Araujo, J. B. Malandraki, C. Hitchcock с соавторами рассматривают как характеристики и компоненты профессиональной жизнеспособности непосредственно у специалистов помогающих профессий, так и особенности ее формирования у студентов [34–36].

Исходя из теории жизнестойкости S. R. Maddi учебно-профессиональная жизнестойкость студентов социномического профиля выступает интегративной характеристикой личности, которая отражает способность успешно справляться с требованиями, вызовами и изменениями, возникающими в учебной и профессиональной деятельности. Она также отражает готовность и способ-

ность студентов к адаптации, саморазвитию, преодолению трудностей и достижению успеха в сфере помогающих профессий и характеризуется гибкостью и адаптивностью, уверенностью в своих навыках и знаниях, саморегуляцией и настойчивостью, креативностью и инновационностью, альтруизмом и социальными навыками, умением управлять временем, готовностью к обучению и саморазвитию, умением решать проблемы, устойчивостью к стрессам, целеустремленностью и мотивацией. Учебно-профессиональная жизнестойкость студентов является важным навыком в современном быстро меняющемся мире, где требуются постоянное обучение, адаптация и развитие. Этот навык помогает достигать успеха как в учебе, так и в профессиональной карьере.

### Методология, материалы и методы

Теоретико-методологической основой исследования является концепция жизнестойкости человека (Д. А. Леонтьев, С. Мадди, Е. И. Рассказова и др.), а также подходы позитивной психологии к изучению субъективного благополучия личности (К. Роджерс, М. Селигман).

Участники исследования. Выборку составили 282 студента российских вузов (Москва, Санкт-Петербург, Иваново,) 2–5-х курсов, обучающихся по направлениям подготовки / специальностям «Социальная работа», «Психология», «Педагогическое образование», «Лечебное дело» (23 % – мужчины, 77 % – женщины) в возрасте от 18 до 24 лет ( $M = 20$ ). Использовалась процедура «удобной» выборки, студенты добровольно приняли участие в исследовании.

Методический инструментарий. Исследование проводилось с февраля по апрель 2023 года. Данные собирались с помощью онлайн-сервиса «Яндекс Формы».

Субъективное благополучие исследовалось с помощью методики «Шкала субъективного благополучия» (А. Бадо и Г. А. Мендельсон, русскоязычная адаптация М. В. Соколовой [37]), позволяющей оценить переживания в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества. Методика состоит из 17 пунктов, разделенных на 6 шкал. Респондентам предлагалось оценить степень согласия с утверждениями по 7-балльной шкале Ликерта (от 1 – полностью согласен, до 7 – полностью не согласен). Сумма баллов по методике варьируется от 17 (максимальное благополучие) до 119 (максимальное неблагополучие).

Учебно-профессиональная жизнестойкость оценивалась с помощью методики «Профессиональная жизнестойкость» (Occupational Hardiness Questionnaire – OHQ, B. Moreno-Jiménez с соавторами [38], русскоязычная адаптация Е. А. Шмелевой, П. А. Кислякова). Данная методика разработана на основе модели жизнестойкости С. Мадди и имеет три шкалы: вовлеченность (позволяет оценить выраженность вовлеченности в происходящее в учебно-профессиональной и повседневной деятельности), контроль (тенденция верить и действовать так, как будто можно повлиять на ход событий), вызов (ориентация на то, что изменения являются нормой жизни). Респондентам

предлагалось оценить степень согласия с утверждениями относительно своей учебно-профессиональной деятельности (учебные занятия, производственная практика) по 4-балльной шкале Ликерта (от 1 – совершенно не согласен, до 4 – полностью согласен). Сумма баллов по методике варьируется от 15 (низкий уровень) до 60 (высокий уровень).

*Стили совладания* оценивались с помощью методики «Опросник совладания со стрессом» (COPE) (К. Карвер, М. Шейер, Дж. Вейнтрауб, русскоязычная экспресс-версия Е. В. Куфтяк, В. И. Косициной). Методика содержит оценку реакций совладания, которые рассматриваются и как потенциально дисфункциональные, и как адаптивные [39]. Опросник включает 28 пунктов, которые исследуют 14 стратегий совладания (шкал). Респондентам предлагалось оценить степень согласия с утверждениями по 4-балльной шкале Ликерта (от 0 – совершенно не согласен, до 3 – полностью согласен). Сумма баллов по каждой шкале варьируется от 0 (низкий уровень) до 6 (высокий уровень).

**Анализ данных.** Исходные эмпирические данные были проанализированы и обработаны при помощи качественных и количественных методов. Среди них были использованы описательная статистика, критерий Фридмана, дисперсионный анализ, факторный анализ с применением метода главных компонент и вращения Varimax, корреляционный анализ по Спирмену, линейный регрессионный анализ с применением метода шагового отбора и конфирматорный факторный анализ. Расчеты проводились с использованием программного обеспечения SPSS 26 и JASP 17.1.

## Результаты исследования

Результаты диагностики учебно-профессиональной жизнестойкости студентов представлены в таблице 1. Расчет эксцесса и асимметрии показал, что распределение значений каждой переменной примерно соответствует нормальному (значения лежат в диапазоне от –1 до +1). Все шкалы продемонстрировали хорошую согласованность: коэффициент  $\alpha$  Кронбаха равен 0,748, 0,821 и 0,79 соответственно.

Таблица 1

Описательные статистики по методике «Учебно-профессиональная жизнестойкость»

Table 1

Descriptive statistics methodology of “Academic and Professional Hardiness”

| Шкалы<br><i>Scales</i>             | Минимум<br><i>Min</i> | Максимум<br><i>Max</i> | Среднее<br><i>Average</i> | Стандартное отклонение<br><i>Standard deviation</i> |
|------------------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------|
| Вовлеченность<br><i>Engagement</i> | 5                     | 20                     | 13,47                     | 3,503                                               |
| Вызов<br><i>Challenge</i>          | 5                     | 20                     | 14,11                     | 3,208                                               |

|                                                                                                      |    |    |       |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-------|-------|
| Контроль<br><i>Control</i>                                                                           | 5  | 20 | 15,17 | 3,123 |
| Учебно-профессио-<br>нальная жизнестой-<br>кость<br><i>Academic and profes-<br/>sional hardiness</i> | 15 | 60 | 42,76 | 8,841 |

Конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия) показал приемлемое согласие трехфакторной модели опросника «Учебно-профессиональная жизнестойкость» по критериям:  $\chi^2 = 282,374$ ;  $df = 87$ ;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,081; CFI = 0,904; TLI = 0,901. Все пункты опросника в соответствующих шкалах имеют статистически значимые факторные нагрузки ( $\lambda > 0,3$ ,  $p < 0,001$ ). Шкалы опросника между собой статистически значимо коррелируют ( $r > 0,7$ ;  $p < 0,001$ ).

С целью сравнения показателей учебно-профессиональной жизнестойкости у студентов разных направлений подготовки / специальностей был проведен дисперсионный анализ. При этом разные направления подготовки / специальности принимаются нами за разные группы испытуемых: педагогическое образование, психология, социальная работа, лечебное дело (таблица 2, рис.1).

Таблица 2  
Дисперсионный анализ показателей учебно-профессиональной  
жизнестойкости у студентов разных групп

Table 2  
Variance analysis of indicators of academic and professional hardiness of students  
of different groups

| Шкалы, средний балл<br><i>Scale, average score</i>                                        | Группы<br><i>Groups</i>                                                                      |                                                                |                                                                         |                                                              | <i>F</i><br>(ANOVA) | <i>p</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------|----------|
|                                                                                           | Педагогиче-<br>ское образо-<br>вание<br><i>Pedagogical<br/>education</i><br>( <i>n</i> = 94) | Психоло-<br>гия<br><i>Psychol-<br/>ogy</i><br>( <i>n</i> = 99) | Соци-<br>альная<br>работа<br><i>Social<br/>work</i><br>( <i>n</i> = 49) | Лечеб-<br>ное<br>дело<br><i>Medicine</i><br>( <i>n</i> = 40) |                     |          |
| Вовлеченность<br><i>Engagement</i>                                                        | 14,01                                                                                        | 12,57                                                          | 13,47                                                                   | 14,43                                                        | 4,065               | 0,008    |
| Вызов<br><i>Challenge</i>                                                                 | 14,49                                                                                        | 13,63                                                          | 13,96                                                                   | 14,63                                                        | 1,578               | 0,195    |
| Контроль<br><i>Control</i>                                                                | 15,40                                                                                        | 14,61                                                          | 15,41                                                                   | 15,75                                                        | 1,823               | 0,143    |
| Учебно-профессиональная жизне-<br>стойкость<br><i>Academic and professional hardiness</i> | 43,90                                                                                        | 40,80                                                          | 42,84                                                                   | 44,80                                                        | 2,920               | 0,034    |

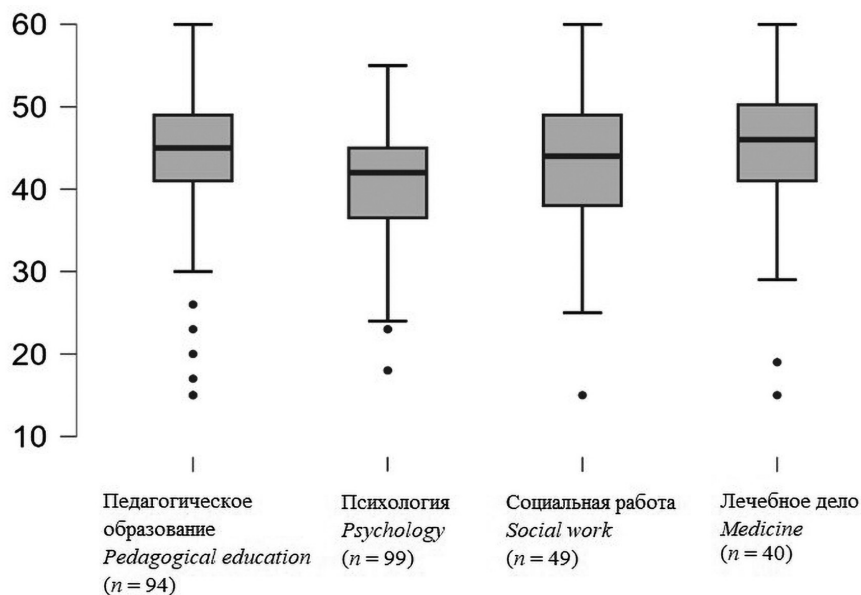


Рис. 1. Диаграмма размаха учебно-профессиональной жизнестойкости у разных групп студентов

Fig. 1. Boxplot of academic and professional hardiness among different groups of students

Результаты диагностики субъективного благополучия студентов представлены в таблице 3. Расчет эксцесса и асимметрии показал, что распределение значений каждой переменной примерно соответствует нормальному (значения лежат в диапазоне от  $-1$  до  $+1$ ).

Таблица 3  
Описательные статистики по методике «Субъективное благополучие»

Table 3

Descriptive statistics on the “Subjective well-being” method

| Шкалы<br>Scales                                                                                                                       | Мини-<br>мум<br>Min | Макси-<br>мум<br>Max | Среднее<br>Average | Стан-<br>дартное<br>отклоне-<br>ние<br>Standard<br>deviation |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------|
| Напряженность и чувствительность<br><i>Tension and sensitivity</i>                                                                    | 3                   | 21                   | 12,44              | 3,754                                                        |
| Признаки, сопровождающие основную психоэмоци-<br>ональную симптоматику<br><i>Signs accompanying the main psychoemotional symptoms</i> | 4                   | 28                   | 15,53              | 5,336                                                        |

|                                                                                                             |    |     |       |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-------|--------|
| Изменения настроения<br><i>Mood changes</i>                                                                 | 2  | 14  | 5,88  | 2,996  |
| Значимость социального окружения<br><i>The significance of the social environment</i>                       | 3  | 19  | 8,08  | 3,4    |
| Самооценка здоровья<br><i>Self-assessment of health</i>                                                     | 2  | 14  | 6,85  | 3,337  |
| Степень удовлетворенности повседневной деятельностью<br><i>Degree of satisfaction with daily activities</i> | 4  | 21  | 11,43 | 3,233  |
| Субъективное благополучие<br><i>Subjective well-being</i>                                                   | 26 | 100 | 60,21 | 15,425 |

Дисперсионный анализ был проведен для сравнения показателей субъективного благополучия у студентов разных групп (таблица 4, рис. 2).

Таблица 4  
Дисперсионный анализ показателей субъективного благополучия у студентов разных групп

Table 4  
Variance analysis of indicators of subjective well-being among students of different groups

| Шкалы, средний балл<br><i>Scale, average score</i>                                                                               | Группы<br><i>Groups</i>                                                        |                                                     |                                                             |                                                   | <i>F (ANOVA)</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------|----------|
|                                                                                                                                  | Педагогическое образование<br><i>Pedagogical education</i><br>( <i>n</i> = 94) | Психология<br><i>Psychology</i><br>( <i>n</i> = 99) | Социальная работа<br><i>Social work</i><br>( <i>n</i> = 49) | Лечебное дело<br><i>Medicine</i> ( <i>n</i> = 40) |                  |          |
| Напряженность и чувствительность<br><i>Tension and sensitivity</i>                                                               | 12,57                                                                          | 12,25                                               | 12,80                                                       | 12,13                                             | 0,361            | 0,781    |
| Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику<br><i>Signs accompanying the main psychoemotional symptoms</i> | 15,14                                                                          | 16,27                                               | 15,96                                                       | 14,10                                             | 1,889            | 0,132    |
| Изменения настроения<br><i>Mood changes</i>                                                                                      | 5,34                                                                           | 6,55                                                | 5,92                                                        | 5,45                                              | 2,984            | 0,032    |
| Значимость социального окружения<br><i>The significance of the social environment</i>                                            | 7,81                                                                           | 8,65                                                | 7,69                                                        | 7,80                                              | 1,423            | 0,236    |
| Самооценка здоровья<br><i>Self-assessment of health</i>                                                                          | 6,02                                                                           | 7,80                                                | 7,12                                                        | 6,15                                              | 5,548            | 0,001    |

|                                                                                                             |       |       |       |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Степень удовлетворенности повседневной деятельностью<br><i>Degree of satisfaction with daily activities</i> | 11,10 | 12,16 | 11,24 | 10,63 | 2,966 | 0,032 |
| Субъективное благополучие<br><i>Subjective well-being</i>                                                   | 57,98 | 63,68 | 60,73 | 56,25 | 3,299 | 0,021 |

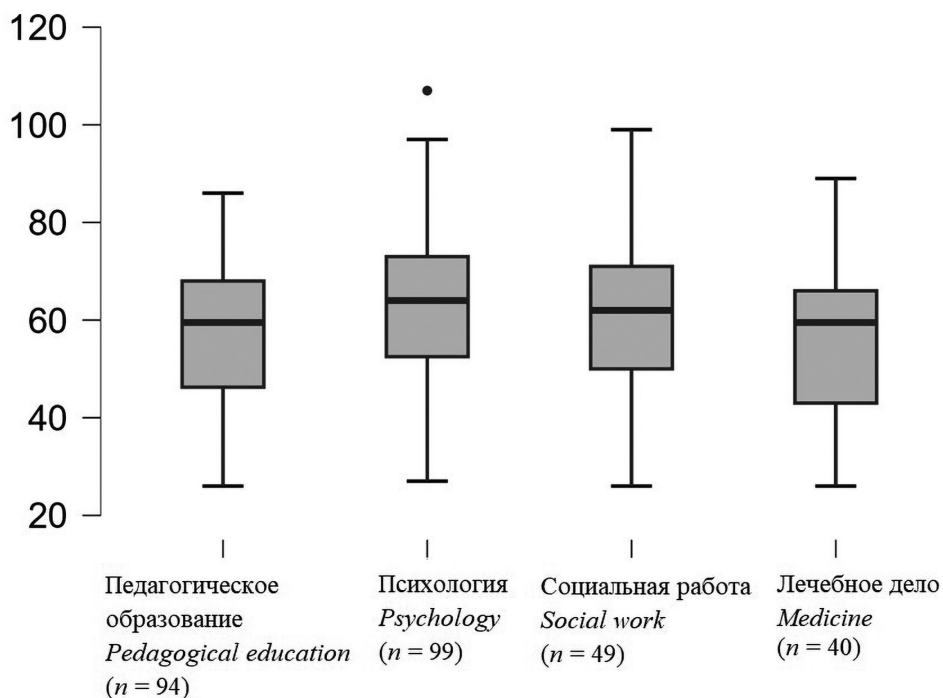


Рис. 2. Диаграммы размаха показателей субъективного благополучия студентов разных групп

Fig. 2. Boxplot of the scope of indicators of subjective well-being of students of different groups

Расчет эксцесса и асимметрии стилей совладания студентов со стрессом показал, что распределение значений каждой переменной примерно соответствует нормальному (значения лежат в диапазоне от  $-1$  до  $+1$ ). Для выявления доминирующих стилей совладания во всей выборке был использован критерий Фридмана ( $\chi^2 = 1033,27$ ;  $p < 0,001$ ). При этом выделились шкалы, имеющие наивысший средний ранг при расчете критерия Фридмана: активное совладание (Ак), планирование (Пл), Принятие (Пр), использование эмоциональной социальной поддержки (ЭП).

С целью сравнения степени выраженности стилей совладания у студентов разных групп был проведен дисперсионный анализ (таблица 5).

Таблица 5  
Дисперсионный анализ стилей совладания у студентов разных групп

Table 5  
Variance analysis of coping styles among students of different groups

| Шкалы, средний балл<br><i>Scale, average score</i>                                                                                                     | Группы<br><i>Groups</i>                                                        |                                                     |                                                             |                                                      | <i>F</i><br>(ANOVA) | <i>p</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------|----------|
|                                                                                                                                                        | Педагогическое образование<br><i>Pedagogical education</i><br>( <i>n</i> = 94) | Психология<br><i>Psychology</i><br>( <i>n</i> = 99) | Социальная работа<br><i>Social work</i><br>( <i>n</i> = 49) | Лечебное дело<br><i>Medicine</i><br>( <i>n</i> = 40) |                     |          |
| 1. Активное совладание (Ак)<br><i>Active coping (Ac)</i>                                                                                               | 4,66*                                                                          | 4,34*                                               | 4,75*                                                       | 4,85*                                                | 1,515               | 0,211    |
| 2. Планирование (Пл)<br><i>Planning (Pl)</i>                                                                                                           | 4,53*                                                                          | 4,30*                                               | 4,56*                                                       | 5,00*                                                | 2,277               | 0,08     |
| 3. Позитивное переформулирование (ПП)<br><i>Positive reformulation (PR)</i>                                                                            | 4,04*                                                                          | 3,62                                                | 4,27*                                                       | 4,38                                                 | 2,744               | 0,044    |
| 4. Принятие (Пр)<br><i>Acceptance (Ac)</i>                                                                                                             | 4,08*                                                                          | 4,25*                                               | 4,29*                                                       | 4,65*                                                | 1,628               | 0,183    |
| 5. Юмор (Юм) <i>Humor (Hum)</i>                                                                                                                        | 3,47                                                                           | 3,49                                                | 4,08                                                        | 4,23                                                 | 2,957               | 0,033    |
| 6. Обращение к религии (Рел)<br><i>Conversion to religion (Rel)</i>                                                                                    | 1,93                                                                           | 1,62                                                | 1,44                                                        | 3,03                                                 | 6,611               | □0,001   |
| 7. Использование эмоциональной социальной поддержки (ЭП)<br><i>The use of emotional social support (ES)</i>                                            | 4,23*                                                                          | 4,28*                                               | 4,63*                                                       | 4,55*                                                | 1,049               | 0,372    |
| 8. Использование инструментальной социальной поддержки (ИП)<br><i>The use of instrumental social support (IS)</i>                                      | 3,58                                                                           | 3,85                                                | 3,96                                                        | 3,68                                                 | 0,720               | 0,541    |
| 9. Самоотвлечение (мысленный уход от проблемы) (СО)<br><i>Self-withdrawal (mental withdrawal from the problem) (SW)</i>                                | 3,61                                                                           | 3,93                                                | 3,96                                                        | 3,40                                                 | 1,738               | 0,160    |
| 10. Отрицание (От)<br><i>Denial (De)</i>                                                                                                               | 2,48                                                                           | 2,01                                                | 2,31                                                        | 2,30                                                 | 1,230               | 0,299    |
| 11. Концентрация на эмоциях и их активное выражение (катарсис) (Кат)<br><i>Concentration on emotions and their active expression (catharsis) (Cat)</i> | 3,41                                                                           | 3,66                                                | 3,54                                                        | 3,68                                                 | 0,462               | 0,709    |

|                                                                                                                             |        |        |        |        |       |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 12. Употребление наркотических веществ («успокоительных») (УН)<br><i>The use of narcotic substances ("sedatives") (SED)</i> | 1,63   | 1,90   | 1,33   | 0,73   | 4,499 | 0,004 |
| 13. Поведенческое абстрагирование (уход от проблемы) (ПА)<br><i>Behavioural abstraction (avoiding the problem) (BA)</i>     | 2,08   | 1,94   | 2,06   | 1,93   | 0,147 | 0,932 |
| 14. Самобичевание (признание вины) (СВ)<br><i>Self-flagellation (admission of guilt) (SF)</i>                               | 3,10   | 3,17   | 3,40   | 3,58   | 0,923 | 0,43  |
| Критерий Фридмана $\chi^2, p > 0,001$                                                                                       | 343,23 | 276,51 | 255,07 | 211,88 |       |       |

Примечание. \* Шкалы, имеющие наивысший средний ранг при расчете критерия Фридмана.

*Note. Scales having the highest average rank when calculating the Friedman criterion.*

Данные опросника были обработаны методом эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, вращение Varimax). При этом было выбрано фиксированное количество факторов – два, что в данном случае по критерию отсеивания Р. Кеттелла соответствовало числу  $K - 1$ , где  $K$  – точка перегиба собственных значений факторов до его выхода на прямую после резкого спада. Было выбрано два фактора с целью разделения копингов на деструктивные и конструктивные. Содержание и наполнение факторов представлены в таблице 6. Полученная суммарная доля дисперсии факторов составила 50,06 %, коэффициентом КМО = 0,829, критерий сферичности Бартлетта  $\chi^2 = 1101,9$ ;  $p < 0,001$ .

Таблица 6  
Факторная структура «Опросника совладания со стрессом»

Table 6

Factor structure of the “Stress Coping Questionnaire”

| Шкалы /<br>Scales                                                           | Факторные нагрузки<br>Factor loads |               |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------|
|                                                                             | F1<br>29,98 %                      | F2<br>20,08 % |
| 1. Активное совладание (Ак)<br><i>Active coping (Ac)</i>                    | 0,75                               | –0,146        |
| 2. Планирование (Пл)<br><i>Planning (Pl)</i>                                | 0,792                              | –0,03         |
| 3. Позитивное переформулирование (ПП)<br><i>Positive reformulation (PR)</i> | 0,739                              | –0,015        |
| 4. Принятие (Пр)<br><i>Acceptance (Ac)</i>                                  | 0,778                              | –0,019        |
| 5. Юмор (Юм)<br><i>Humor (Hum)</i>                                          | 0,613                              | 0,254         |
| 6. Обращение к религии (Рел)<br><i>Conversion to religion (Rel)</i>         | 0,077                              | 0,275         |

|                                                                                                                                                        |        |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|
| 7. Использование эмоциональной социальной поддержки (ЭП)<br><i>The use of emotional social support (ES)</i>                                            | 0,662  | 0,272 |
| 8. Использование инструментальной социальной поддержки (ИП)<br><i>The use of instrumental social support (IS)</i>                                      | 0,418  | 0,551 |
| 9. Самоотвлечение (мысленный уход от проблемы) (СО)<br><i>Self-withdrawal (mental withdrawal from the problem) (SW)</i>                                | 0,305  | 0,567 |
| 10. Отрицание (От)<br><i>Denial (De)</i>                                                                                                               | -0,014 | 0,739 |
| 11. Концентрация на эмоциях и их активное выражение (катарсис) (Кат)<br><i>Concentration on emotions and their active expression (catharsis) (Cat)</i> | 0,519  | 0,4   |
| 12. Употребление наркотических веществ («успокоительных») (УН)<br><i>The use of narcotic substances ("sedatives") (SED)</i>                            | -0,146 | 0,66  |
| 13. Поведенческое абстрагирование (уход от проблемы) (ПА)<br><i>Behavioural abstraction (avoiding the problem) (BA)</i>                                | -0,203 | 0,773 |
| 14. Самобичевание (признание вины) (СВ)<br><i>Self-flagellation (admission of guilt) (SF)</i>                                                          | 0,178  | 0,648 |

Из таблицы 6 видно, что шкалы Ак, Пл, ПП и Пр имеют большие положительные факторные нагрузки в факторе  $F1$  и незначительные отрицательные факторные нагрузки в факторе  $F2$ ; шкалы От, УН и ПА имеют большие положительные факторные нагрузки в факторе  $F2$  и незначительные отрицательные факторные нагрузки в факторе  $F1$ ; шкалы ЭП, Юм, Кат, СВ, СО, ИП, Рел имеют положительные факторные нагрузки как в факторе  $F1$ , так и в факторе  $F2$  (т. е. имеют нейтральный статус). Таким образом, можно выделить три группы копингов (способов совладения со стрессом): конструктивные (КК), деструктивные (ДК) и нейтральные (НК). Аналогичная факторная структура стилей совладания и их тональность были получены при проведении эксплораторного факторного анализа отдельно на выборках студентов разных групп (педагогическое образование, психология, социальная работа, лечебное дело).

Для проверки данной трехкомпонентной модели опросника был применен конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия) на всей выборке, который показал следующие критерии:  $\chi^2 = 242,364$ ;  $df = 74$ ;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,097 (слабое согласие); CFI = 0,838 (слабое согласие); TLI = 0,801 (слабое согласие). Все пункты опросника в соответствующих шкалах имеют статистически значимые факторные нагрузки ( $\lambda > 0,2$ ,  $p < 0,001$ ). Факторы КК и ДК отрицательно коррелируют между собой ( $r = -0,2$ ;  $p < 0,05$ ), фактор НК положительно коррелирует с факторами КК и ДК ( $r = 0,7$  и  $r = 0,6$  соответственно;  $p < 0,01$ ).

Для дальнейшего анализа было принято решение использовать только те шкалы (копинги), которые по результатам данного исследования имели ярко выраженный конструктивный (адаптивный) или деструктивный (дезадаптивный) характер. Конфирматорный факторный анализ, примененный к данным группам шкал (Ак, Пл, ПП, Пр и От, УН, П) на всей выборке показал хорошее согласие двухфакторной модели по следующим критериям:  $\chi^2 = 24,715$ ;  $df = 13$ ;  $p = 0,025$ ; RMSEA = 0,061; CFI = 0,973; TLI = 0,957. Все шкалы имеют статистиче-

ски значимые факторные нагрузки ( $\lambda > 0,5$ ,  $p < 0,001$ ). Шкалы опросника между собой статистически значимо коррелируют ( $r = -0,2$ ;  $p = 0,017$ ) (рис. 3).

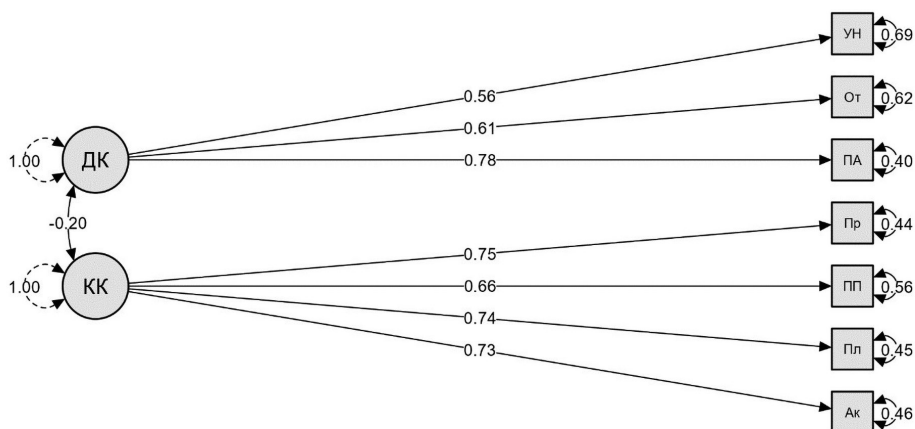


Рис. 3. Факторная структура «Опросника совладания со стрессом» (подгонка модели)

Fig. 3. Factor structure of the “Stress Coping Questionnaire” (model fitting)

Для выявления взаимосвязи между исследуемыми переменными был проведен корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена (таблица 7).

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа субъективного благополучия, учебно-профессиональной жизнестойкости и способов совладания студентов

Table 7

The results of the correlation analysis of subjective well-being, academic and professional hardiness and coping methods of students

| Переменные<br>Variables                                                       | Учебно-профессиональная жизнестойкость<br>Academic and professional hardiness | Субъективное благополучие<br>Subjective well-being |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Профессиональная жизнестойкость<br><i>Academic and professional hardiness</i> | –                                                                             | –0,345**                                           |
| Субъективное благополучие<br><i>Subjective well-being</i>                     | –0,345**                                                                      | –                                                  |
| 1. Активное совладание (Ак)<br><i>Active coping (Ac)</i>                      | 0,34**                                                                        | –0,363**                                           |
| 2. Планирование (Пл)<br><i>Planning (Pl)</i>                                  | 0,324**                                                                       | –0,232**                                           |
| 3. Позитивное переформулирование (ПП)<br><i>Positive reformulation (PR)</i>   | 0,342**                                                                       | –0,36**                                            |

|                                                                                                                                                        |          |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|
| 4. Принятие (Пр)<br><i>Acceptance (Ac)</i>                                                                                                             | 0,244**  | -0,243** |
| 5. Юмор (Юм)<br><i>Humor (Hum)</i>                                                                                                                     | 0,138*   | -0,073   |
| 6. Обращение к религии (Рел)<br><i>Conversion to religion (Rel)</i>                                                                                    | 0,121    | -0,114   |
| 7. Использование эмоциональной социальной поддержки (ЭП)<br><i>The use of emotional social support (ES)</i>                                            | 0,071    | -0,027   |
| 8. Использование инструментальной социальной поддержки (ИП)<br><i>The use of instrumental social support (IS)</i>                                      | -0,023   | 0,121    |
| 9. Самоотвлечение (мысленный уход от проблемы) (СО)<br><i>Self-withdrawal (mental withdrawal from the problem) (SW)</i>                                | -0,003   | 0,305**  |
| 10. Отрицание (От)<br><i>Denial (De)</i>                                                                                                               | 0,045    | 0,222**  |
| 11. Концентрация на эмоциях и их активное выражение (катарсис) (Кат)<br><i>Concentration on emotions and their active expression (catharsis) (Cat)</i> | 0,142*   | -0,056   |
| 12. Употребление наркотических веществ («успокоительных») (УН)<br><i>The use of narcotic substances ("sedatives") (SED)</i>                            | 0,019    | 0,36**   |
| 13. Поведенческое абстрагирование (уход от проблемы) (ПА)<br><i>Behavioural abstraction (avoiding the problem) (BA)</i>                                | -0,195** | 0,355**  |
| 14. Самобичевание (признание вины) (СВ)<br><i>Self-flagellation (admission of guilt) (SF)</i>                                                          | 0,007    | 0,392**  |

Примечание. Уровень значимости \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ .

Note. Significance level \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ .

Проведенный линейный регрессионный анализ (метод шагового отбора) позволил установить, что учебно-профессиональная жизнестойкость выступает предиктором субъективного благополучия студентов ( $R^2 = 0,118$ ;  $\beta = -0,348$ ,  $p < 0,001$ ). При этом из трех шкал учебно-профессиональной жизнестойкости в уравнение регрессии входит только шкала вовлеченности ( $R^2 = 0,141$ ;  $\beta = -0,379$ ,  $p < 0,001$ ).

В целом по всей выборке на учебно-профессиональную жизнестойкость студентов социномического профиля оказывают влияние конструктивные копинги ( $R^2 = 0,245$ ): активное совладание ( $\beta = 0,182$ ,  $p < 0,01$ ), планирование ( $\beta = 0,161$ ,  $p < 0,05$ ), позитивное переформулирование ( $\beta = 0,211$ ,  $p < 0,01$ ). Будущими педагогами выбран стиль активного совладания с трудными ситуациями ( $\beta = 0,504$ ,  $R^2 = 0,245$ ,  $p < 0,01$ ), студентами-психологами – планирование ( $\beta = 0,501$ ,  $R^2 = 0,24$ ,  $p < 0,01$ ), будущими специалистами по социальной работе – позитивное переформулирование ( $\beta = 0,474$ ,  $R^2 = 0,208$ ,  $p < 0,01$ ), а в выборке будущих врачей доминируют два копинга – принятие и поведенческое абстрагирование ( $\beta_1 = 0,33$ ,  $\beta_2 = -0,319$ ,  $R^2 = 0,208$ ,  $p < 0,01$ ) (последний – с отрицательным знаком, т. к. относится к деструктивному типу).

Для проверки гипотезы о вкладе стилей совладания в развитие учебно-профессиональной жизнестойкости студентов проведен подтверждающий факторный анализ.

Конфирматорный факторный анализ показал хорошее согласие модели, включающей факторы «Конструктивные копинги» (КК), «Деструктивные копинги» (ДК) и «Учебно-профессиональная жизнестойкость» (УПЖ) по следующим критериям:  $\chi^2 = 78,535$ ;  $df = 32$ ;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,042; CFI = 0,977; TLI = 0,968. Все пункты имеют статистически значимые факторные нагрузки ( $\lambda > 0,5$ ,  $p < 0,001$ ) (рис. 4). При этом факторы конструктивных и деструктивных копингов установлены в модели как факторы второго порядка, образующих единый фактор копинга, имеющего значимую положительную корреляционную связь с фактором учебно-профессиональной жизнестойкости.

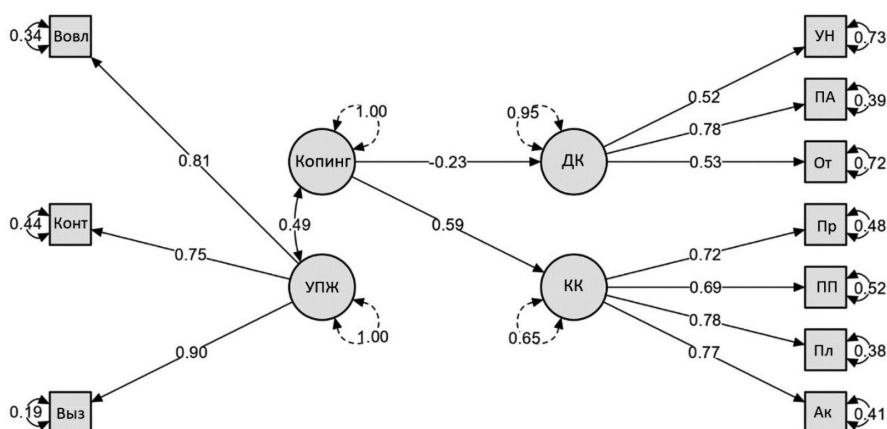


Рис. 4. Факторная модель учебно-профессиональной жизнестойкости и стилей совладания студентов

Fig. 4. Factor model of academic and professional hardiness and coping styles of students

## Обсуждение

Дескриптивный анализ позволил установить, что средние баллы общей учебно-профессиональной жизнестойкости и ее компонентов в общей выборке студентов оказались чуть выше среднего, что согласуется с результатами, полученными по шкалам методики жизнестойкости личности S. R. Maddi (адаптация Д. А. Леонтьева) [12]. Данные, полученные другими авторами, также подтверждают средний и чуть выше среднего уровень жизнестойкости и её компонентов у подавляющего большинства выборок студентов [22; 40; 41]. Это демонстрирует валидность примененной методики.

Это свидетельствует об уровне жизнестойкости студентов на этапе вузовского образования выше среднего, о включенности и контроле студентами учебно-профессиональной деятельности, их убежденности в том, что при возможных рисках профессии формируемые компетенции позволяют находить возможные варианты решения профессиональных задач.

Значимые различия выявлены в таком компоненте учебно-профессиональной жизнестойкости, как вовлеченность ( $F = 4,065, p < 0,01$ ), что обуславливает различия в целом в учебно-профессиональной жизнестойкости у студентов разных групп ( $F = 2,92, p < 0,05$ ). Представленный визуальный анализ показателей учебно-профессиональной жизнестойкости (рис. 1) позволяет уточнить, что в наибольшей степени учебно-профессиональная жизнестойкость проявляется у студентов медицинского профиля. Это согласуется с результатами исследования Г. А. Калашник и С. Н. Штанькова, где также была выявлена жизнестойкость студентов-медиков выше среднего, однако у трети студентов она была понижена, что стало основанием для рекомендаций психологических методик и аутотренингов по повышению жизнестойкости [41]. Подобный же вывод представлен К. М. Юсуповой с соавторами [42]. Вероятно, процесс обучения в медицинских вузах предполагает более высокую интенсивность академического обучения и практической подготовки непосредственно в больницах, где жизнестойкость формируется наиболее продуктивно.

Сравнивая результаты, представленные в таблицах 1 и 2, можно отметить, что учебно-профессиональная жизнестойкость и ее компоненты в группе студентов-психологов оказались ниже среднего значения. По всей видимости, образовательные программы подготовки психологов не в полной мере позволяют студентам достигать удовлетворенности от включения в процесс практической профессиональной деятельности, оценивать на высоком уровне свою готовность к преодолению трудностей в учебной жизни в связи с будущей профессией. Возможно, студенты-психологи зачастую поступают на психологические программы и мотивированы тем, чтобы справиться со своими личными проблемами.

Результаты диагностики субъективного благополучия студентов (таблица 3) в целом близки к нормативным [37]. Среднее значение по всей выборке студентов, равное 60,21 балла, свидетельствует об умеренном субъективном благополучии студентов, отсутствии у них как серьезных проблем, так и полного эмоционального комфорта. В шкале субъективного благополучия более высокие баллы свидетельствуют о более низком уровне благополучия. Поэтому можно заключить, что наиболее благополучными оказались студенты – будущие врачи, а студенты-психологи показали самый низкий уровень субъективного благополучия (таблица 4 и рис. 2).

Психологическому благополучию студентов-медиков может способствовать высокое удовлетворение профессией – чувство выполнения важной и значимой работы, способность помогать людям и влиять на их жизни. Наличие у них необходимых знаний, навыков и компетенций для успешного осу-

ществления медицинской практики может также повышать уверенность в себе и способствовать психологическому благополучию. Наличие поддержки со стороны наставников и близких людей, общение с другими профессионалами в медицинской сфере может играть важную роль в психологическом благополучии будущих врачей. Не менее важными в поддержании психологического благополучия будущих врачей являются их навыки управления стрессом. Как следует из результатов оценки субъективного благополучия, все перечисленное в наибольшей степени реализуется в программах подготовки врачей.

Причины того, что психологическое благополучие у студентов-психологов ниже, чем у студентов других групп, может быть связано с различными проблемами и трудностями, отражающимися на их физическом и эмоциональном благополучии: эмоциональное перенасыщение, профессиональное одиночество из-за зачастую одиночной без достаточного количества коллег работы, поддержки и обмена опытом, возможной вторичной травмы, профессионального выгорания, собственных личных проблем. На повышенную по сравнению с другими контрольными группами депрессию, тревогу и стресс в выборке указывает также T. Jarrad с коллегами [43], M. S. Hardy и L. G. Calhoun [44].

Дисперсионный анализ позволил выделить значимые различия по ряду шкал: изменение настроения ( $p < 0,01$ ), самооценка здоровья ( $p < 0,05$ ) и удовлетворенность повседневной деятельностью ( $p < 0,05$ ), что обусловило достоверные различия в субъективном благополучии студентов в целом ( $p < 0,05$ ). Студенты-педагоги и студенты-медики оказались в большей степени подвержены изменениям настроения, они не испытывают эмоциональной уравновешенности и стабильности, возможно, из-за многочисленных требований и ожиданий. Но именно они более высоко оценивают свое здоровье и удовлетворенность повседневной деятельностью. Можно предположить, что благодаря этому обеспечивается компенсация перепадов настроения, обуславливающая их более высокое субъективное благополучие.

Студенты-психологи по результатам дисперсионного анализа, несмотря на большую стабильность настроения, всех ниже оценивают свое здоровье и менее всех довольны повседневностью: по-видимому, высокая интенсивность учебной деятельности препятствует их полному эмоциональному комфорту, что отразилось в общей оценке их субъективного благополучия.

При расчете критерия Фридмана ( $\chi^2 = 1033,27, p < 0,001$ ) в качестве доминирующих были выделены четыре стиля совладания с наивысшим средним рангом: активное совладание, планирование, принятие, использование эмоциональной социальной поддержки. Дисперсионный анализ стилей совладания студентов выявил наличие значимых групповых различий по шкалам «Позитивное переформулирование» ( $p < 0,05$ ), «Юмор» ( $p < 0,05$ ), «Обращение к религии» ( $p < 0,001$ ), «Употребление наркотических («успокоительных») веществ» ( $p < 0,01$ ). При этом самые высокие значения первых трех из выделенных стилей присущи студентам-медикам, а по последнему стилю – самые низкие.

Это означает, что будущие врачи более, чем все остальные студенты, способны к изменению способа восприятия трудностей с целью увидеть в них возможности для профессионального роста и развития, использовать юмор в качестве защитного механизма, чтобы справиться с трудностями, снизить уровень стресса и создать более позитивную перспективу.

Примечательно, что будущие медики, видящие трудности и риски своей профессии в лечении людей, основываясь на физиологических закономерностях, считают возможным в совладании с эмоциональным стрессом и трудностями обращаться к религии, которая, на их взгляд, может помочь осмыслить и принять их, а также найти силы и руководство для их преодоления. Этому может способствовать, по мнению M. Svetlak и O. Sláma, их экзистенциальный дистресс, переживаемый не только из-за неизлечимо больных людей, но и в некоторых конкретных ситуациях и периодах жизни. Изучение медицины и других медицинских дисциплин с самого начала знакомит студентов с темой смерти и умирающих. Такое воздействие увеличивает риск развития экзистенциального дистресса и может повлиять на их психическое здоровье, а осмысление этого во время обучения медицине может способствовать повышению жизнестойкости и помочь студентам быть лучше подготовленными к этим высокоэмоциональным ситуациям в клинической практике [45].

Будущие врачи, понимая медицинские показания к использованию успокоительных, менее других студентов видят в них средство совладания с трудностями, в большей степени их использование отмечается у студентов-психологов.

Выделенные в ходе факторного анализа конструктивный (адаптивный – принятие, позитивное переформулирование, планирование и активное совладание) и деструктивный (дезадаптивный – отрицание, уход от проблемы и использование успокоительных веществ) стили совладания с трудностями согласуются с описанными М. В. Логиновой типами копингов, выявленными на студентах с разным содержанием жизнестойкости: активном высокожизнестойком, эмоционально-ориентированном, проблемно-ориентированном типах<sup>1</sup>. Е. С. Ермакова также посредством факторного анализа обосновала, что жизнестойкость и продуктивные копинг-стратегии определяют адаптационные способности и возможность противостояния стрессам и депрессии студентов-психологов [40].

Результаты регрессионного анализа согласуются с данными Y. Wu с соавторами, обосновавшими влияние жизнестойкости студентов на их склонность к принятию позитивных стилей преодоления трудностей и укрепление психического здоровья и психологического благополучия [46].

Таким образом, результаты регрессионного анализа и подтверждающего факторного анализа подтвердили гипотезу о влиянии стилей совладания на развитие учебно-профессиональной жизнестойкости студентов. Предикто-

<sup>1</sup> Логинова, М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва: Современная гуманитарная академия, 2010. 24 с.

рами учебно-профессиональной жизнестойкости оказались пять стилей совладания, но их распределение по разным группам студентов демонстрирует дифференциацию в доминирующих конструктивных копингах.

Основными предикторами субъективного благополучия студентов-будущих специалистов социномического профиля стали учебно-профессиональная жизнестойкость и конструктивные стили совладания с трудностями, которыми она достигается.

Этот согласуется с тем, что жизнестойкие люди могут проявлять положительные эмоции при возникновении трудностей [47; 48]. Такая адаптивная регуляция эмоций связана с улучшением самочувствия [49]. Не случайно в сестринском образовании К. М. Chow с соавторами придает особое значение позитивному мышлению, поскольку оно играет важную роль в обеспечении жизнестойкости и благополучия [50]. Результаты их исследования, проведенного среди студентов-медсестер в университетах, подтверждают взаимосвязь между жизнестойкостью и благополучием, и предиктивный характер воспринимаемого благополучия в этой группе студентов [50]. На эту же взаимосвязь указывали М. Bore и др.: высокий уровень жизнестойкости предсказывает лучшее психологическое благополучие у студентов, изучающих психологию [51]. Среднюю положительную корреляцию между жизнестойкостью и психологическим благополучием также продемонстрировали G. Zeng с коллегами у китайских школьников [52].

Е. В. Смирновой обосновано, что подготовка специалистов социномических профессий требует от разработчиков учебных программ включения в обучение групповых тренингов, с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания [53]. Е. И. Рассказовой была актуализирована важность специальной развивающей работы по актуализации личностного ресурса, формированию готовности студентов к профессиональным трудностям [54]. О тренингах на развитие жизнестойкости писал С. Мадди, включая в него три основные техники: переосмысление ситуаций, фокусировку, компенсаторное самосовершенствование [12].

Y. Wu с коллегами пришли к выводу, что программы психологического образования и укрепления здоровья, направленные на повышение жизнестойкости студентов бакалавриата, могут способствовать формированию позитивных стилей преодоления трудностей, которые будут наиболее эффективно способствовать их психологическому благополучию [46]. Исследователи жизнестойкости педагогов (B. Johnson и др. [55]; C. F. Mansfield и др. [56]; T. Middleton [57]; Y. Wang [58]; A. Bordás [59]) едины во мнении о важности тренингов и программ по развитию жизнестойкости среди студентов-будущих педагогов. B. Johnson и др. [55] особо обращают внимание на то, что необходимо уделять внимание культуре и условиям, которые поддерживают развитие жизнестойкости у студентов. S. Beltman, рассматривая жизнестойкость одновременно как сложный, постоянно меняющийся навык, процесс и результат [60], считает необходимым не только фокусировать программы на развитии навыков или одного аспекта

жизнестойкости, но и основываться на динамической модели жизнестойкости DIMoR, включающей развитие эмоционального интеллекта, социальные отношения, управление стрессом, стратегии совладания, рефлексивность и обучение самопознанию.

## Заключение

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и позволяют уточнить понимание учебно-профессиональной жизнестойкости как предиктора психологического благополучия студентов помогающих профессий посредством продуктивных стилей совладания и свидетельствуют об их важности в профессиональном становлении будущих специалистов социоэкономического профиля.

Учебно-профессиональная жизнестойкость требует постоянного развития и усилий для достижения и поддержания. Это важное свойство, которое помогает людям адаптироваться к изменениям, преодолевать трудности и добиваться успеха в учебной и профессиональной сферах жизни. Развитие учебно-профессиональной жизнестойкости осуществляется через обучение, самоанализ, поиск новых вызовов и развитие личностных навыков.

Студентам с низким уровнем уверенности в себе и вовлеченности будет полезно применять механизмы учебно-профессиональной жизнестойкости на этапе планирования и выбора целей для дальнейших действий. Поэтому в программы для ее развития необходимо включать эффективные стратегии совладания и регуляция эмоций, а также создание образовательной среды, ориентированной на студентов [50; 61] и использовать методы обучения, которые укрепляют устойчивость к различным стрессовым факторам и возможным невзгодам [62].

Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке учебных программ, стажировок, включенных практик, начиная с младших курсов, которые помогут студентам адаптироваться к профессиональной среде. Кроме того, программы наставничества и семинары по совершенствованию жизнестойких навыков перед началом практики помогут им лучше подготовиться к вызовам при первой встрече с профессией и окажут дополнительную поддержку. Это будет способствовать жизнестойкому поведению и психологическому благополучию студентов как в условиях академического обучения, так и при прохождении практик, повысит их эффективность в учебно-профессиональной деятельности, позволит преодолевать у них неясность профессионального будущего и снижать вероятность ухода из профессии.

## Список использованных источников

1. Сорокоумова С. Н., Исаев В. П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186–190. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialistov-pomogayuschih-professiy> (дата обращения: 15.06.2023).

2. Махнач А. В., Плющева О. А. Влияние факторов риска и защиты на профессиональную жизнеспособность специалистов помогающих профессий // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 8–21. DOI: 10.17759/jmfp.2023120201

3. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the Helping Professions. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2012. 304 p. Available from: <https://archive.org/details/supervisioninhel0000hawk> (date of access: 15.06.2023).

4. Justin M., Haroon Z., Khan M. A., Asad M. Hardiness, Coping Strategies and Professional Quality of Life among Practicing Clinical Psychologists // The Journal of Academic Social Sciences. 2023. Vol. 7, № 1. P. 124–136. DOI: 10.54692/ajss.2023.07011901

5. Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Кольчугина Н. И., Фан Ч. К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 143–173. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173

6. Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Карасева Т. В., Силаева О. А., Прияткин Д. А. Жизнестойкость и копинг-стратегии медицинских работников в противодействии эмоциональному выгоранию (во время четвертой волны пандемии COVID-19 в России) // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2022. Т. 14, № 6. С. 226–262. DOI: 10.12731/2658-6649-2022-14-6-226-262

7. Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Меерсон А. Л. С. Психологическая безопасность и коммуникативные трудности преподавателей и студентов при длительном онлайн-обучении // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 1. С. 148–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168

8. Lei X. Y., Xiao L. M., Liu Y. N., Li Y. M. Prevalence of depression among chinese university students: a meta-analysis // PLoS One. 2016. Vol. 11. Article number e0153454. DOI: 10.1371/journal.pone.0153454

9. Delara M., Woodgate R. L. Psychological distress and its correlates among university students: a cross-sectional study // Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology. 2015. Vol. 28. P. 240–244. DOI: 10.1016/j.jpaa.2014.08.012

10. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности [Электрон. ресурс] // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 19–22. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-kak-vnutrenniy-klyuchevoy-resurs-lichnosti> (дата обращения: 15.06.2023).

11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости [Электрон. ресурс]. Москва: Смысл, 2006. 63 с. Режим доступа: <http://sz326.gov45.ru/rescentr/Леонтьев-Д.А.-Тест-жизнестойкости.pdf> (дата обращения: 15.06.2023).

12. Дубовицкая Д. А., Уваров Е. А. Значение жизнестойкости в учебно-профессиональной деятельности студента [Электрон. ресурс] // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 15–24. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-zhiznestoykosti-v-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti-studenta> (дата обращения: 15.06.2023).

13. Григорьев П. Е., Васильева И. В. Связь жизнестойкости и эмоционального интеллекта у студентов медицинских специальностей [Электрон. ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 445–448. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-zhiznestoykosti-i-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-meditsinskih-spetsialnostey> (дата обращения: 15.06.2023).

14. Алексеенко С. Н., Дробот Е. В. Категории жизнестойкости и качества жизни у студентов медицинского вуза в сопряженности с самооценкой здоровья [Электрон. ресурс] // Земский врач. 2014. № 2 (23). С. 41–44. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorii-zhiznestoykosti-i-kachestva-zhizni-u-studentov-meditsinskogo-vuza-v-sopryazhennosti-s-samoootsenkoj-zdorovya> (дата обращения: 15.06.2023).

15. Логинова И. О., Сердюк Т. И., Живаева Ю. В. Исследование взаимосвязи характера мотивации достижения с показателями жизнестойкости у студентов медицинского вуза [Электрон.

ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18306> (дата обращения: 15.06.2023).

16. Титова Е. И., Шумакова О. А., Наливайко Т. В., Шумаков В. А., Титова О. А. Особенности жизнестойкости и стилевой саморегуляции у студентов медицинского вуза [Электрон. ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2019. № 8. Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2019/2753.htm> (дата обращения: 15.06.2023).

17. Bordás A. Investigation of Resilience among Teachers and in Teacher Education // Central European Journal of Educational Research 2023. Vol. 5 (1). P. 24–36. DOI: 10.37441/cejer/2023/5/1/11119

18. Kovács E., Ceglédi T., Bordás A., Berei E., Hafičová H., Dubayova T. “Things I didn’t even know about myself until now.” Reflective research. Debrecen, Hungary: National Transit Employment Association, 2022. 210 p. DOI: 10.1108/S1479-36792022000043A008

19. Пашкин С. Б. и др. Взаимосвязь личностных особенностей и жизнестойкости у студентов педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 374–388. DOI: 10.32744/pse.2021.6.25

20. Красная Е. В., Паттурина Н. П. Толерантность и жизнестойкость как жизненные ценности студентов творческих специальностей педагогического вуза [Электрон. ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. № 1. Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2020/2820.htm> (дата обращения: 15.06.2023).

21. Леоненко Н. О. Смысловая регуляция в психологической структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 149–154. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-regulyatsiya-v-psihologicheskoy-strukture-zhiznestoykosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 15.06.2023)

22. Дмитриева М. А. Крищенко Е. П., Павлова Т. В. Особенности жизнестойкости и самоотношения у студентов-психологов // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 4 (33). С. 33–39. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-4-33-39

23. Иванова А. Д. Особенности жизнестойкости у студентов-психологов [Электрон. ресурс] // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 2357–2360. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46403714> (дата обращения: 15.06.2023).

24. Водяха С. А. Предикторы психологического благополучия студентов [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov> (дата обращения: 15.06.2023).

25. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 2. С. 76–88. DOI: 10.11621/vsp.2018.02.76

26. Семенова Н. А., Серебрякова Т. А. Субъективное благополучие и счастье женщин, обучающихся в педагогическом вузе // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2018. № 8. С. 74–80. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-10

27. Пилюшвили Т. С., Савушкина А. И., Данилова А. Л., Соруко Торрес Н. К. Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4. С. 126–156. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-126-156

28. Ломакина К. П., Зуева С. О. Субъективное благополучие в контексте профессиональной деятельности [Электрон. ресурс] // Материалы 68-й научно-практической конференции преподавателей и студентов: В 2 частях. Часть I. Благовещенск, 2018. С. 84–88. Режим доступа: [https://bgpu.ru/newsfiles/5059\\_f1545014568871.pdf](https://bgpu.ru/newsfiles/5059_f1545014568871.pdf) (дата обращения: 15.06.2023)

29. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45. DOI: 10.54359/ps.v9i45.489

30. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health // *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63 (3). P. 193–210. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x

31. Шамяионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы [Электрон. ресурс]. Саратов: Издательство «Научная книга», 2008. 296 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 15.06.2023).

32. Кудряшов А. А., Байгужина О. В., Байгужин П. А. Сравнительная характеристика параметров психологической безопасности студентов педагогического университета // *Ярославский педагогический вестник*. 2023. № 1 (130). С. 181–189. DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_181\_189

33. Newell J. M. An ecological systems framework for professional resilience in social work practice // *Social Work*. 2019. Vol. 65 (1). P. 65–73. DOI: 10.1093/sw/swz044

34. Araujo C., Siqueira M., Amaral L. Resilience of Brazilian health-care professionals during the pandemic // *International Journal of Quality and Service Sciences*. 2022. Vol. 14 (3). P. 383–401. DOI: 10.1108/IJQSS-08-2021-0111

35. Malandraki J. B. The case for addressing emotional resilience in graduate student training // *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. 2022. Vol. 7 (1). P. 105–114. DOI: 10.1044/2021\_PER-SP-21-00116

36. Hitchcock C., Hughes M., McPherson L., Whitaker L. The role of education in developing students' professional resilience for social work practice: A systematic scoping review // *British Journal of Social Work*. 2020. Vol. 51 (7). P. 2361–2380. DOI: 10.1093/bjsw/bcaa054

37. Соколова М. В. Шкала объективного благополучия [Электрон. ресурс]. Ярославль. 1996 21 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-subektivnogo-blagopoluchiya-v-rabote-kabineta-meditsinskoj-profilaktiki> (дата обращения: 15.06.2023).

38. Moreno-Jiménez B., Rodríguez-Muñoz A., Hernández E. G., Blanco L. M. Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire // *Psicothema*. 2014. Vol. 26 (2). P. 207–214. DOI: 10.7334/psicothema2013.49

39. Куфтяк Е. В., Косицина В. И. Оценка копинг-стратегий: адаптация экспресс-опросника COPE [Электрон. ресурс] // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук: Материалы Международной юбилейной научной конференции (Москва, 16–18 ноября 2022 г.). Москва: Институт психологии РАН, 2022. С. 348–349. Режим доступа: [https://www.academia.edu/3145420/Диагностика\\_копинг\\_стратегий\\_адаптация\\_опросника\\_COPE](https://www.academia.edu/3145420/Диагностика_копинг_стратегий_адаптация_опросника_COPE) (дата обращения: 15.06.2023)

40. Ермакова Е. С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2021. № 2. С. 142–159. DOI: 10.35231/18186653\_2021\_2\_142

41. Калашник Г. А., Штаньков С. И. Оценка показателей жизнестойкости у студентов 5 курса ВГМУ им. Н. Н. Бурденко [Электрон. ресурс] // *Молодежный инновационный вестник*. 2018. Т. 7. № S1. С. 181–182. Режим доступа: <https://www.new.vestnik-surgery.com/index.php/2415-7805/article/view/4075> (дата обращения: 15.06.2023).

42. Юсупова К. М., Магомедова С. Р., Кубекова А. С. Связь личностных ресурсов, жизнестойкости и уровня притязаний у студентов медицинского университета // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2022. Т. 11. № 4А. С. 177–183. DOI: 10.34670/AR.2022.46.57.013

43. Jarrad T., Dry M., Semmler C., Turnbull D., Chur-Hansen A. The psychological distress and physical health of Australian psychology honours students // *Australian Psychologist*. 2019. Vol. 54 (4). P. 302–310. DOI: 10.1111/ap.12384

44. Hardy M. S., Calhoun L. G. Psychological Distress and the “Medical Student Syndrome” in Abnormal Psychology Students // *Teaching of Psychology*. 1997. Vol. 24 (3). P. 192–193. DOI: 10.1207/s15328023top2403\_10

45. Svetlak M., Sláma O. Existential distress in medical students matters: An exploratory pilot study of the occurrence of the existential distress phenomenon in Czech medical students [Preprint]. *Research Square*, 2023. DOI: 10.21203/rs.3.rs-2494514/v1

46. Wu Y., Yu W., Wu X. et al. Psychological resilience and positive coping styles among Chinese undergraduate students: a cross-sectional study // *BMC Psychology*. 2020. Vol. 8 (1). Article number 79. DOI: 10.1186/s40359-020-00444-y

47. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol. 86. P. 320–33. DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.320

48. Mak W. W., Ng I. S., Wong C. C. Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad // *Journal of Counseling Psychology*. 2011. Vol. 58 (4). P. 610–617. DOI: 10.1037/a0025195

49. Karreman A., Vingerhoets A. J. Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 53. P. 821–826. DOI: 10.1016/j.paid.2012.06.014

50. Chow K. M., Tang W. K. F., Chan W. H. C., Sit W. H. J., Choi K. C., Chan S. Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study // *BMC Medical Education*. 2018. Vol. 18. Article number 13. DOI: 10.1186/s12909-018-1119-0

51. Bore M., Pittolo C., Kirby D., Dluzewska T., Marlin S. Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students // *Higher Education Research and Development*. 2016. Vol. 35 (5). P. 869–880. DOI: 10.1080/07294360.2016.1138452

52. Zeng G., Hou H., Peng K. Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: the mediating role of resilience // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 29 (7). Article number 1873. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01873

53. Смирнова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов – будущих специалистов социномического типа // *Национальная ассоциация ученых*. 2015. № 2-8 (7). С. 149–152.

54. Рассказова Е. И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации [Электронный ресурс] // *Гуманитарные проблемы современной психологии*. Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 124–126. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-vybor-buduschego-v-protseesse-reabilitatsii> (дата обращения: 15.06.2023)

55. Johnson B., Down B., Le Cornu R., Peters J., Sullivan A., Pearce J., Hunter J. Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at ‘Teacher education for a sustainable future’, the annual conference of the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA). Townsville, 2010. DOI: 10.1080/13540602.2014.937957

56. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 54. P. 77–87. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.016

57. Middleton T. Resilience in Practitioners Working in the Field of SEND. Cham: Springer, 2020. 220 p. Available from: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-49236-6> (date of access: 15.06.2023).

58. Wang Y. Building Teachers’ Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article number 738606. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.738606

59. Bordás A. A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben // *Pedagógusképzés*. 2020. Vol. 19 (47). P. 5–28. DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01

60. Beltman S. Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives // In: C. F. Mansfield (Eds.) *Cultivating Teacher Resilience, International Approaches, Applications and Impact*. Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2021. P. 11–26. DOI: 10.1007/978-981-15-5963-1\_2 (date of access: 15.06.2023).

61. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Regulation of positive emotions: emotion regulation strategies that promote resilience // *Journal of Happiness Studies*. 2007. Vol. 8. P. 311–333. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9015-4> (date of access: 15.06.2023).

62. Rios-Risquez M. I., Garcia-Izquierdo M., Sabuco-Tebar E. A., Carrillo-Garcia C., Martinez-Roche M. E. An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students // *Contemporary Nurse*. 2016. Vol. 52. P. 430–439. DOI: 10.1080/10376178.2016.1213648

## References

1. Sorokoumova S. N., Isaev V. P. Specifics of professional activity of specialists of helping professions. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2013 [cited 2023 Jun 15]; 4: 186–190. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialistov-pomogayuschih-professiy> (In Russ.)

2. Makhnach A. V., Plusheva O. A. The influence of risk and protection factors on the professional viability of specialists in helping professions. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern Foreign Psychology*. 2023; 12 (2): 8–21. DOI: 10.17759/jmfp.2023120201 (In Russ.)

3. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the helping professions [Internet]. 4<sup>th</sup> ed. Maidenhead: Open University Press; 2012 [cited 2023 Jun 15]. 304 p. Available from: <https://archive.org/details/supervision-inhel0000hawk>

4. Justin M., Haroon Z., Khan M. A., Asad M. Hardiness, coping strategies and professional quality of life among practicing clinical psychologists. *The Journal of Academic Social Sciences*. 2023; 7 (1): 124–136. DOI: 10.54692/ajss.2023.07011901

5. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Kolchugina N. I., Phan T. K. Hardiness and psychological safety of a teacher in an educational environment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 24 (9): 143–173. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173 (In Russ.)

6. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Karaseva T. V., Silaeva O. A., Priyatkin D. A. Resilience and coping strategies of medical workers in countering emotional burnout (during the fourth wave of the COVID-19 pandemic in Russia). *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022; 14(6): 226–262. DOI: 10.12731/2658-6649-2022-14-6-226-262 (In Russ.)

7. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Meerson A. L. S. Psychological safety and communicative difficulties of teachers and students during long-term online training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2023; 32 (1): 148–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168 (In Russ.)

8. Lei X. Y., Xiao L. M., Liu Y. N., Li Y. M. Prevention of depression among Chinese university students: A meta-analysis. *PLoS One*. 2016; 11: e0153454. DOI: 10.1371/journal.pone.0153454

9. Delara M., Woodgate R. L. Psychological distress and its correlates among university students: A cross-sectional study. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*. 2015; 28: 240–244. DOI: 10.1016/j.jpag.2014.08.012

10. Loginova M. V. Resilience as an internal key resource of personality. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Internet]. 2009 [cited 2023 Jun 15]; 6: 19–22. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-kak-vnutrenniy-klyuchevoj-resurs-lichnosti> (In Russ.)

11. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti = Test of hardiness [Internet]. Moscow: Publishing House Smysl; 2006 [cited 2023 Jun 15]. 63 p. Available from: <http://sz326.gov45.ru/rescentr/Леонтьев-Д.А.-Тест-жизнестойкости.pdf> (In Russ.)

12. Dubovitskaya D. A., Uvarov E. A. The importance of resilience in the student's educational and professional activity. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University* [Internet]. 2019 [cited 2023 Jun 15]; 2: 15–24. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-zhiznestroykosti-v-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti-studenta> (In Russ.)

13. Grigoriev P. E., Vasilyeva I. V. The connection of resilience and emotional intelligence among students of medical specialties. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education* [Internet]. 2018 [cited 2023 Jun 15]; 59 (1): 445–448. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-zhiznestroykosti-i-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-meditsinskih-spetsialnostey> (In Russ.)

14. Alekseenko S. N., Drobot E. V. Categories of resilience and quality of life among medical university students in connection with self-assessment of health. *Zemskij vrach = Zemsky Doctor* [Internet]. 2014 [cited 2023 Jun 15]; 23 (2): 41–44. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorii-zhiznestroykosti-i-kachestva-zhizni-u-studentov-meditsinskogo-vuza-v-sopryazhennosti-s-samootsenkoj-zdorovya> (In Russ.)

15. Loginova I. O., Serdyuk T. I., Zhivaeva Yu. V. Investigation of the relationship between the nature of achievement motivation and indicators of resilience in medical university students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2023 Jun 15]; 1 (1): 1552. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18306> (In Russ.)

16. Titova E. I., Shumakova O. A., Nalivaiko T. V., Shumakov V. A., Titova O. A. Features of resilience and stylistic self-regulation among medical university students. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn = The Emissia. Offline Letters* [Internet]. 2019 [cited 2023 Jun 15]; 8. Available from: <http://emissia.org/offline/2019/2753.htm> (In Russ.)

17. Bordás A. Investigation of resilience among teachers and in teacher education. *Central European Journal of Educational Research*. 2023; 5 (1): 24–36. DOI: 10.37441/cej/2023/5/1/11119

18. Kovács E., Ceglédi T., Bordás A., Berei E., Hafíčová H., Dubayova T. Things I didn't even know about myself until now. Reflective research. Debrecen, Hungary: National Transit Employment Association; 2022. 210 p. DOI: 10.1108/S1479-36792022000043A008

19. Pashkin S. B., et al. The relationship of personal characteristics and resilience among students of a pedagogical university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2021; 6 (54): 374–388. DOI: 10.32744/pse.2021.6.25 (In Russ.)

20. Krasnaya E. V., Patturina N. P. Tolerance and resilience as vital values of students of creative specialties of pedagogical university. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn = The Emissia. Offline Letters* [Internet]. 2020 [cited 2023 Jun 15]; 1. Available from: <http://emissia.org/offline/2020/2820.htm> (In Russ.)

21. Leonenko N. O. Semantic regulation in the psychological structure of the resilience of pedagogical university students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2014 [cited 2023 Jun 15]; 4: 149–154. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-regulyatsiya-v-psihologicheskoy-strukture-zhiznestroykosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (In Russ.)

22. Dmitrieva M. A., Krishchenko E. P., Pavlova T. V. Features of resilience and self-attitude among psychology students. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii = Educational Resources and Technologies*. 2020; 4 (33): 33–39. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-4-33-39 (In Russ.)

23. Ivanova A. D. Features of resilience in psychology students. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie = Innovations. Science. Education* [Internet]. 2021 [cited 2023 Jun 15]; 36: 2357–2360. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46403714> (In Russ.)

24. Vodiha S. A. Predictors of psychological well-being of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2013 [cited 2023 Jun 15]; 1: 70–74. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov> (In Russ.)

25. Karapetyan L. V., Glotova G. A. Investigation of parameters of emotional and personal well-being of Russian students (graduation). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 = Lomonosov Psychology Journal*. 2018; 2: 76–88. DOI: 10.11621/vsp.2018.02.76 (In Russ.)
26. Semenova L. E., Serebryakova T. A. Psychological well-being of psychology students with different personal resources of professionally significant characteristics. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of Mininsky University*. 2018; 3 (24): 10–17. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-10 (In Russ.)
27. Pilishvili T. S., Savushkina A. I., Danilova A. L., Soruko Torres N. K. Psychological well-being and the value-semantic sphere of the personality of psychology students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (4): 126–156. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-126-156 (In Russ.)
28. Lomakina K. P., Zueva S. O. Subjective well-being in the context of professional activity. In: *Materialy 68-j nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej i studentov: V 2 chastyah. Chast' I = Materials of the 68<sup>th</sup> Scientific and Practical Conference of Teachers and Students* [Internet]; 2018; Blagoveshchensk. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University; 2018 [cited 2023 Jun 15]; p. 84–88. Available from: [https://bgpu.ru/newsfiles/5059\\_f1545014568871.pdf](https://bgpu.ru/newsfiles/5059_f1545014568871.pdf) (In Russ.)
29. Berezovskaya R. A. Professional well-being: Problems and prospects of psychological research. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological Research*. 2016; 94 (5). DOI: 10.54359/ps.v9i45.489 (In Russ.)
30. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*. 1990; 63 (3): 193–210. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x
31. Shamionov R. M. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psihologicheskaya kartina i faktory = Subjective well-being of the individual: Psychological picture and factors [Internet]. Saratov: Publishing House Nauchnaja kniga; 2008 [cited 2023 Jun 15]. 296 p. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (In Russ.)
32. Kudryashov A. A., Bayguzhina O. V., Bayguzhin P. A. Comparative characteristics of the parameters of psychological safety of pedagogical university students. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2023; 1 (130): 181–189. DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_181\_189 (In Russ.)
33. Newell J. M. An ecological systems framework for professional resilience in social work practice. *Social Work*. 2019; 65 (1): 65–73. DOI: 10.1093/sw/swz044
34. Araujo C., Siqueira M., Amaral L. Resilience of Brazilian health-care professionals during the pandemic. *International Journal of Quality and Service Sciences*. 2022; 14 (3): 383–401. DOI: 10.1108/IJQSS-08-2021-0111
35. Malandraki J. B. The case for addressing emotional resilience in graduate student training. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. 2022; 7 (1): 105–114. DOI: 10.1044/2021\_PERSP-21-00116
36. Hitchcock C., Hughes M., McPherson L., Whitaker L. The role of education in developing students' professional resilience for social work practice: A systematic scoping review. *British Journal of Social Work*. 2020; 51 (7): 2361–2380. DOI: 10.1093/bjsw/bcaa054
37. Sokolova M. V. Shkala ob'ektivnogo blagopoluchiya = Scale of objective well-being [Internet]. Yaroslavl; 1996 [cited 2023 Jun 15]. 21 p. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-subektivnogo-blagopoluchiya-v-rabote-kabineta-meditsinskoy-profilaktiki> (In Russ.)
38. Moreno-Jiménez B., Rodríguez-Muñoz A., Hernández E. G., Blanco L. M. Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire. *Psicothema*. 2014; 26 (2): 207–214. DOI: 10.7334/psicothema2013.49
39. Kuftyak E. V., Kositsina V. I. Evaluation of coping strategies: Adaptation of the COPE express questionnaire. In: *Istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya psihologii v sisteme Rossijskoj akademii nauk: Materialy Mezhdunarodnoj yubilejnoy nauchnoj konferencii = History, Modernity and Prospects for the Development of Psychology in the System of the Russian Academy of Sciences: Materials of the International Anniversary Scientific Conference* [Internet]; 2022; Moscow. Moscow: Institute of Psychology of the Rus-

sian Academy of Sciences; 2022 [cited 2023 Jun 15]; p. 348–349. Available from: [https://www.academia.edu/3145420/Диагностика\\_копинг\\_стратегий\\_адаптация\\_опросника\\_COPE](https://www.academia.edu/3145420/Диагностика_копинг_стратегий_адаптация_опросника_COPE) (In Russ.)

40. Ermakova E. S. Coping behavior, resilience, stress resistance and depression of university students. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina = Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. 2021; 2: 142–159. DOI: 10.35231/18186653\_2021\_2\_142 (In Russ.)

41. Kalashnik G. A., Shtankov S. I. Assessment of resilience indicators in 5th-year students of N.N. Burdenko VSMU. *Molodezhnyj innovacionnyj vestnik = Youth Innovation Bulletin* [Internet]. 2018 [cited 2023 Jun 15]; 7 (S1): 181–182. Available from: <https://www.new.vestnik-surgery.com/index.php/2415-7805/article/view/4075> (In Russ.)

42. Yusupova K. M., Magomedova S. R., Kubekova A. S. The connection of personal resources, resilience and the level of claims among medical university students. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*. 2022; 11 (4A): 177–183. DOI: 10.34670/AR.2022.46.57.013 (In Russ.)

43. Jarrad T., Dry M., Semmler C., Turnbull D. The psychological distress and physical health of Australian psychology honours students. *Australian Psychologist*. 2019; 54 (4): 302–310. DOI: 10.1111/ap.12384

44. Hardy M. S., Calhoun L. G. Psychological distress and the “Medical Student Syndrome” in abnormal psychology students. *Teaching of Psychology*. 1997; 24 (3): 192–193. DOI: 10.1207/s15328023top2403\_10

45. Svetlak M., Sláma O. Existential distress in medical students matters: An exploratory pilot study of the occurrence of the existential distress phenomenon in Czech medical students. *Research Square*. 2023. DOI: 10.21203/rs.3.rs-2494514/v1

46. Wu Y., Yu W., Wu X., et al. Psychological resilience and positive coping styles among Chinese undergraduate students: A cross-sectional study. *BMC Psychology*. 2020; 8 (1): 79. DOI: 10.1186/s40359-020-00444-y

47. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004; 86: 320–333. DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.320

48. Mak W. W., Ng I. S., Wong C. C. Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*. 2011; 58 (4): 610–617. DOI: 10.1037/a0025195

49. Karreman A., Vingerhoets A. J. Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*. 2012; 53: 821–826. DOI: 10.1016/j.paid.2012.06.014

50. Chow K. M., Tang W. K. F., Chan W. H. C., Sit W. H. J., Choi K. C., Chan S. Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*. 2018; 18: 13. DOI: 10.1186/s12909-018-1119-0

51. Bore M., Pittolo C., Kirby D., Dluzewska T., Marlin S. Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. *Higher Education Research and Development*. 2016; 35 (5): 869–880. DOI: 10.1080/07294360.2016.1138452

52. Zeng G., Hou H., Peng K. Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*. 2016; 29 (7): 1873. DOI: 10.3389/FPSYG.2016.01873

53. Smirnova E. V. Psychological and pedagogical support of students-future specialists of the socionomic type. *Nacional'naya asociaciya uchenyh = National Association of Scientists*. 2015; 7 (2-8): 149–152. (In Russ.)

54. Rasskazova E. I. Resilience and the choice of the future in the process of rehabilitation. *Gumanitarnye problemy sovremennoj psilogii. Izvestiya Taganrofskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta = Humanitarian Problems of Modern Psychology. Bulletin of Taganrog State Radio Engineering*

University [Internet]. 2005 [cited 2023 Jun 15]; 7: 124–126. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-vybor-budushego-v-protssesse-reabilitatsii> (In Russ.)

55. Johnson B., Down B., Le Cornu R., Peters J., Sullivan A., Pearce J., Hunter J. Conditions that support early career teacher resilience. In: *Teacher Education for a Sustainable Future. The Annual Conference of the Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*; 2010 Jul 4–7; Townsville. Townsville; 2010. DOI: 10.1080/13540602.2014.937957

56. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*. 2016; 54: 77–87. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.016

57. Middleton T. Resilience in practitioners working in the field of SEND [Internet]. Cham: Springer; 2020 [cited 2023 Jun 15]. 220 p. Available from: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-49236-6>

58. Wang Y. Building teachers' resilience: Practical applications for teacher education of China. *Frontiers in Psychology*. 2021; 12: 738606. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.738606

59. Bordas A. A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*. 2020; 19 (3-4): 5–28. DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01 (In Hungarian.)

60. Beltman S. Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In: C. F. Mansfield (Eds.). *Cultivating teacher resilience, international approaches, applications and impact*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd; 2021. p. 11–26. DOI: 10.1007/978-981-15-5963-1\_2

61. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies* [Internet]. 2007 [cited 2023 Jun 15]; 8: 311–333. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9015-4>

62. Rios-Risquez M. I., Garcia-Izquierdo M., Sabuco-Tebar E. A., Carrillo-Garcia C., Martinez-Roche M. E. An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemporary Nurse*. 2016; 52: 430–439. DOI: 10.1080/10376178.2016.1213648

#### **Информация об авторах:**

**Шмелева Елена Александровна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики Ивановского государственного университета, профессор факультета физической культуры Российского государственного социального университета, профессор кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России; ORCID 0000-0002-4698-5226, ResearcherID H-7821-2016, Scopus Author ID 56375922700; Шуя, Россия. E-mail: [noc\\_shmeleva@mail.ru](mailto:noc_shmeleva@mail.ru)

**Кисляков Павел Александрович** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета; главный научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний; ORCID 0000-0003-1238-9183, ResearcherID E-4701-2016, Scopus Author ID 56348736600; Москва, Россия. E-mail: [pack.81@mail.ru](mailto:pack.81@mail.ru)

**Меерсон Айзек-Лейб Соломонович** – преподаватель кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета; научный сотрудник Ивановского государственного университета; ResearcherID 3730788; Москва, Россия. E-mail: [isaacmeyerson@ya.ru](mailto:isaacmeyerson@ya.ru)

**Фан Чунг Киен** – кандидат педагогических наук, декан факультета профессионального образования, доцент факультета социальных и гуманитарных наук Ханойского столичного университета; ORCID 0000-0002-1429-4295; Ханой, Вьетнам. E-mail: [ptkien@daihocthudo.edu.vn](mailto:ptkien@daihocthudo.edu.vn)

**Вклад соавторов:**

Е. А. Шмелева провела комплексный анализ состояния исследований по проблеме жизнестойкости студентов помогающих профессий; обосновала методологическую основу исследования; проинтерпретировала результаты эмпирического исследования.

П. А. Кисляков провел комплексный анализ состояния исследований по проблеме психологического благополучия, стилей совладания; обосновал методологическую основу исследования; провел аналитические работы по обработке и анализу результатов эмпирического исследования.

А.-Л. С. Меерсон провел сбор данных; подготовил данные эмпирического исследования к аналитическим работам.

Ч. К. Фан провел обзор зарубежных исследований по проблеме.

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

Статья поступила в редакцию 26.06.2023; поступила после рецензирования 02.10.2023; принята к публикации 04.10.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Elena A. Shmeleva** – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of Psychology and Social Pedagogy, Ivanovo State University; Professor, Department of Physical Culture, Russian State Social University; Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communications, Ivanovo Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia; ORCID 0000-0002-4698-5226, ResearcherID H-7821-2016, Scopus Author ID 56375922700; Shuya, Russia. E-mail: noc\_shmeleva@mail.ru

**Pavel A. Kislyakov** – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of Psychology, Conflictology and Behavioural Sciences, Russian State Social University; Chief Scientific Officer, Research Institute of the Federal Penitentiary Service; ORCID 0000-0003-1238-9183, ResearcherID E-4701-2016, Scopus Author ID 56348736600; Moscow, Russia. E-mail: pack.81@mail.ru

**Isaac-Leib S. Meyerson** – Lecturer, Department of Psychology, Conflictology and Behavioural Sciences, Russian State Social University; Research Associate, Ivanovo State University; ResearcherID 3730788; Moscow, Russia. E-mail: isaacmeyerson@ya.ru

**Phan T. K.** – PhD (Pedagogy), Dean of the Faculty of Vocational Education; Associate Professor, Faculty of Social and Human Sciences, Hanoi Metropolitan University; ORCID 0000-0002-1429-4295; Hanoi, Vietnam. E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn

**Contribution of the authors:**

E. A. Shmeleva conducted a comprehensive analysis of the state of research on the issue of students' hardiness in helping professions; the methodological basis of the study was justified; the results of the empirical research were interpreted.

P. A. Kislyakov conducted a comprehensive analysis of the state of research on the issue of psychological well-being and coping styles; the methodological basis of the study was justified; analytical work was carried out to process and analyse the results of the empirical research.

I.-L. S. Meerson conducted data collection, preparation of empirical research data for analytical work.

T. K. Phan conducted a review of foreign research on the problem.

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

Received 26.06.2023; revised 02.10.2023; accepted for publication 04.10.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Información sobre los autores:**

**Elena Alexándrovna Shmeleva:** Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora Asociada, Profesora del Departamento de Psicología y Pedagogía Social de la Universidad Estatal de Ivanovo, Profesora de la Facultad de Educación Física de la Universidad Social Estatal de Rusia, Profesora del Departamento de Lenguas Extranjeras y Comunicación Profesional de la Academia Contraincendios y Rescate de Ivanovo del Servicio Estatal de Bomberos del Ministerio de Situaciones de Emergencia de Rusia; ORCID 0000-0002-4698-5226, ResearcherID H-7821-2016, Scopus Author ID 56375922700; Shuia, Rusia. Correo electrónico: noc\_shmeleva@mail.ru

**Pável Alexándrovich Kisliakov:** Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor Asociado, Profesor del Departamento de Psicología, Conflictología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad Social Estatal de Rusia; Investigador Jefe, Instituto de Investigaciones del Servicio Penitenciario Federal, ORCID 0000-0003-1238-9183, ResearcherID E-4701-2016, Scopus Author ID 56348736600; Moscú, Rusia. Correo electrónico: pack.81@mail.ru

**Issac-Leib Solomónovich Meyerson:** Profesor del Departamento de Psicología, Conflictología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad Social Estatal de Rusia; investigador de la Universidad Estatal de Ivanovo; ResearcherID 3730788; Moscú, Rusia. Correo electrónico: isaacmeyerson@ya.ru

**Tung Kin Phan:** Candidato a Ciencias de la Pedagogía, Decano de la Facultad de Educación Profesional, Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Capital de Hanoi; ORCID 0000-0002-1429-4295; Hanoi, Vietnam. Correo electrónico: ptkien@daihocthudo.edu.vn

**Contribución de coautoría:**

**E. A. Shmeleva:** llevó a cabo el análisis exhaustivo del estado de la investigación sobre el problema de la resiliencia de los estudiantes de profesiones relacionadas con la atención y prestación de ayuda a la comunidad; estuvo a su cargo la justificación de la base metodológica del estudio; ejecutó la interpretación de los resultados del estudio empírico.

**P. A. Kisliakov:** realizó el análisis exhaustivo del estado de las investigaciones sobre el problema del bienestar psicológico y de los estilos de afrontamiento; estuvo a su cargo la justificación de la base metodológica del estudio; realizó el trabajo analítico a fin de procesar y analizar los resultados del estudio empírico.

**I.-L. S. Meyerson:** llevó a cabo la recopilación y preparación de datos de la investigación empírica para el trabajo analítico.

**T. K. Phan:** llevó a cabo la revisión de investigaciones extranjeras sobre el problema.

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 26/06/2023; recepción efectuada después de la revisión el 02/10/2023; aceptado para su publicación el 02/10/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

## THE SIGNIFICANCE OF NON-VERBAL BEHAVIOUR IN TEACHER-LEARNER INTERACTION IN GFL CLASSES

A. Daraghmi

German-Jordanian University, Madaba, Jordan.

E-mail: ala.daraghmi@gju.edu.jo

R. Asali-van der Wal

University of Jordan, Amman, Jordan.

E-mail: renata.asali@ju.edu.jo

**Abstract.** *Introduction.* Non-verbal communication (NVC) is the first language that adults encourage kids to acquire. It is one of the most important areas of study in educational institutions, as it is impossible for a teacher to convey information effectively without using non-verbal cues. When learning a foreign language, a person should be able to interact with others through both verbal and non-verbal cues.

*Aim.* The present research aims to emphasise the importance of non-verbal behaviour in teacher-learner interaction in GFL classes and to analyse the various NVC methods and motivations that GFL teachers employ in classrooms.

*Methodology and research methods.* Nine non-verbal communication-related statements were assessed by interviewing 34 GFL teachers teaching in Jordan, at the German-Jordanian University of Applied Sciences in Madaba, the University of Jordan and the Language Generation Centre in Amman.

*Results and scientific novelty.* The study found that GFL teachers used non-verbal behaviour both consciously and unconsciously and considered eye contact an essential tool that can be used in class. Teachers regulated the course of their lesson with their posture and used their tone of voice as an important tool for ending classroom disruptions. Moreover, they used facial expressions and physical gestures to express and clarify their emotions, and they believed that non-verbal cues were crucial for effective teaching from both the teacher's and the learner's viewpoints. They also regarded proximity and distance as very important tool in teacher-learner interaction.

*Practical significance.* By examining how NVC techniques are used in the classroom and their results from the teachers' perspective, the current study contributes to the body of knowledge previously accessible on NVC and foreign language training. This would provide a more practical understanding how to use these instruments outside of research. Teachers who have implemented these NVC techniques in their classrooms may be able to shed some light on the applicability of NVC in different settings that have not been covered in other research articles. This paper is a documentation of NVC techniques that German instructors use in their classes and are considered effective in class. It also discusses the many justifications for which teachers might employ NVC in the classroom. It provides an answer to the matter of whether teachers intentionally or unintentionally use NVC techniques in the classroom.

**Keywords:** body language, non-verbal behaviour, teaching, interaction, German as foreign language.

**Acknowledgements.** The authors express appreciation to all teachers and lecturers, who have actively participated in this research.

**For citation:** Daraghmi A., Asali-van der Wal R. The significance of non-verbal behaviour in teacher-learner interaction in GFL classes. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 156–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-156-170

## ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ С УЧЕНИКОМ В КЛАССАХ С ИЗУЧЕНИЕМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**А. Дарагми**

*Немецко-иорданский университет, Мадаба, Иордания.  
E-mail: ala.daraghmi@gju.edu.jo*

**Р. Асали-ван дер Вал**

*Иорданский университет, Амман, Иордания.  
E-mail: renata.asali@ju.edu.jo*

**Аннотация.** *Введение.* Язык невербальной коммуникации – первый язык, который осваивают дети, а взрослые помогают овладеть им. Это одно из важнейших направлений в учебных заведениях, так как педагогу невозможно эффективно передавать информацию, не используя невербальные подсказки. Изучая иностранный язык, человек должен уметь взаимодействовать с другими с помощью как словесных, так и невербальных сигналов.

*Цель статьи* – подчеркнуть важность невербального поведения при взаимодействии учителя с учеником в классах с изучением немецкого языка как иностранного и проанализировать различные методы и стимулирующие факторы невербального общения, которые преподаватели используют на своих занятиях.

*Методология и методы исследования.* Девять невербальных утверждений, связанных с коммуникацией, были оценены путем опроса 34 преподавателей немецкого языка как иностранного, преподающих в Иордании, в Немецко-иорданском университете прикладных наук в Мадабе, Университете Иордании и в языковой школе Language Generation Centre в Аммане.

*Результаты и научная новизна.* Исследование показало, что преподаватели немецкого языка как иностранного использовали невербальное поведение как сознательно, так и бессознательно и считали зрительный контакт важным инструментом, который можно использовать в классе. Преподаватели контролировали ход своего урока, поддерживая правильную осанку и используя свой тон голоса: это были важные инструменты для прекращения срывов в классе. Кроме того, они применяли мимику и физические жесты, чтобы выразить и прояснить свои эмоции, и они считали, что невербальные сигналы имеют решающее значение для эффективного обучения с точки зрения как учителя, так и учащегося. Они также рассматривали близость и дистанцию как очень важный инструмент взаимодействия между учителем и учеником.

*Практическая значимость.* Благодаря изучению использования методов невербального общения в классе и их результаты с точки зрения учителей текущее исследование вносит вклад в совокупность знаний, ранее доступных по невербальному общению и обучению иностранному языку. Это обеспечит более практическое понимание использования этих инструментов. Учителя, которые в своих классах внедрили методы невербального общения, могут пролить некоторый свет на их применимость в различных условиях, которые не были освещены в других исследовательских статьях. В настоящей работе описаны методы невербального общения, которые учителя немецкого используют в своих классах и считают эффективными. Дается ответ на вопрос о том, намеренно или ненамеренно учителя используют методы невербального общения в классе, и обобщаются многочисленные обоснования их применения.

**Ключевые слова:** язык тела, невербальное поведение, преподавание, взаимодействие, немецкий язык как иностранный.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность всем преподавателям и лекторам, которые активно участвовали в этом исследовании.

*Для цитирования:* Дарагми А., Асали-ван дер Вал Р. Значение невербального поведения при взаимодействии учителя с учеником в классах с изучением немецкого как иностранного языка // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С.156–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-156-170

## LA IMPORTANCIA DEL COMPORTAMIENTO NO VERBAL EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO DURANTE LAS CLASES DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

A. Daraghmi

Universidad Alemano-Jordana, Madaba, Jordania.

E-mail: ala.daraghmi@gju.edu.jo

R. Asali-Van der Wal

Universidad de Jordania, Ammán, Jordania.

E-mail: renata.asali@ju.edu.jo

**Abstracto. Introducción.** El lenguaje de la comunicación no verbal es el primer idioma que aprenden los niños donde los adultos intervienen para ayudarles a dominarlo. Esta es una de las directrices más importantes al interior de las instituciones educativas, ya que es imposible para un maestro transmitir información de manera efectiva sin utilizar señales no verbales. Al aprender una lengua extranjera, una persona debe poder interactuar con otros utilizando señales tanto verbales como no verbales.

**Objetivo.** El propósito del artículo es resaltar la importancia del comportamiento no verbal en la interacción profesor-alumno durante las clases de alemán como lengua extranjera y analizar los diversos métodos y factores estimulantes de la comunicación no verbal que los profesores utilizan en sus clases.

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** Se evaluaron nueve declaraciones no verbales relacionadas con la comunicación mediante una encuesta realizada a 34 profesores de alemán como lengua extranjera que dictan clases en Jordania en la Universidad Alemano-Jordana de Ciencias Aplicadas de Madaba, en la Universidad de Jordania y en la escuela de idiomas “Lenguaje Generation Centre” de la ciudad de Ammán.

**Resultados y novedad científica.** El estudio encontró que los profesores de alemán como lengua extranjera utilizaban comportamientos no verbales tanto consciente como inconscientemente y consideraban el contacto visual como una herramienta importante a utilizar en el aula. Los profesores controlaban el curso de su lección manteniendo una postura correcta y usando su tono de voz: estas eran herramientas importantes para detener las interrupciones en el aula. Además, utilizaban expresiones faciales y gestos físicos para expresar y aclarar sus emociones, y creían que las señales no verbales eran fundamentales para un aprendizaje eficaz tanto desde la perspectiva del profesor como la del alumno. También consideraron la proximidad y la distancia como una herramienta muy importante para la interacción entre profesor y alumno.

**Significado práctico.** Al examinar el uso de técnicas de comunicación no verbal en el aula y sus resultados desde la perspectiva de los profesores, el presente estudio contribuye al conjunto de conocimientos previamente disponibles sobre comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Esto proporcionará una comprensión más práctica del uso de estas herramientas. Los profesores que han implementado técnicas de comunicación no verbal en sus aulas pueden abrir el camino respecto a su aplicabilidad en una variedad de entornos que aún no han sido tratados en otros artículos de investigación. Este artículo describe los métodos de comunicación no verbal que los profesores de alemán utilizan en sus clases y que encuentran efectivos. De este modo, se responde a la pregunta en cuanto a que si los profesores utilizan intencionalmente o no técnicas de comunicación no verbal en el aula, y se discuten numerosos fundamentos para su uso.

**Palabras claves:** lenguaje corporal, comportamiento no verbal, enseñanza, interacción, alemán como lengua extranjera.

**Agradecimientos.** Los autores expresan su agradecimiento a todos los profesores y conferencistas que participaron activamente en este estudio.

**Para citas:** Daraghmi A., Asali-van der Wal R. Importancia del comportamiento no verbal en la interacción profesor-alumno durante las clases de alemán como lengua extranjera. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (9): 156–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-156-170

## Introduction

Non-verbal cues are necessary for good face-to-face communication [1]. In fact, the origin of human communication shows that people initially communicated solely through non-verbal cues – for instance, using a menacing gaze, domineering conduct, territorial conduct, or humbling gestures [2]. NVC is a skill that is partially learned at birth, and it gets better with experience. Infants communicate non-verbally with their environment before they begin to speak, such as through crying or laughing. Preverbal children only use non-verbal means of communication with others [3]. Non-verbal communication is, in fact, the first language that people teach and acquire.

Adults' verbal and non-verbal behaviours are both related; non-verbal behaviour supports verbal communication. For illustration, when people are speaking to one another, their hands frequently move automatically. This holds true for both interpersonal interactions at work and in the classroom. NVC and non-verbal conduct should not be ignored as a result [4].

The use of NVC in education is continuously at the forefront of development. It seems inconceivable that a teacher could impart knowledge without using non-verbal cues. NVC can, however, occasionally obstruct communication between the speaker and the listener. Consequently, educators should consider how they use non-verbal cues in the classroom [2].

When a teacher is in front of a class, they are communicating with the students in different ways than when they are communicating with the students online, where they can only see each other through a screen [5]. NVC is crucial in classroom interactions because education requires constant communication between students and teachers [3].

Non-verbal communication is important to foreign language teachers. Lessons captured on camera with non-verbal behaviour are unmistakably lessons, even without audio. This can be seen in teachers' movements and students' interactions [6]. In this study, we are examining non-verbal communication and its influence in the classroom. We raise the question: How crucial is it for instructors at the German-Jordanian University of Applied Sciences in Madaba, the University of Jordan, and the Language Generation Centre in Amman (Jordan) to communicate with their students through non-verbal cues and body language?

## Literature Review

### ***The concept of non-verbal communication***

*Any circumstance in which at least two people speak or write to one another is considered communication* [1]. The mediator between the sender and the receiver is communication.

H. Ellgring identifies three types of behavioural communication: communicative, interactive, and informative [7]. Communicative behaviour occurs when the sender intentionally delivers a specific message to the recipient, such as by indicating a direction, with a gesture of the hand. Informative behaviour denotes the meaning of the behaviour that is intended to be understood by the listener in a similar way. For example, blushing can be interpreted as shyness or anger. Interactive behaviour is the type of behaviour that results from the dynamic interaction of elements, such as dodging someone on the street.

According to H. S. Rosenbusch, the main function of communication is to transmit messages. In a classroom, NVC has the function of gaining the attention of others or clarifying certain statements. It encompasses the extra-verbal elements that speakers use to communicate with one another. These elements can be gestures, facial expressions, certain movements and so forth. NVC is understood as a direct mutual communicative tool between the people [3]. Non-verbal behaviour is acquired implicitly, starting from birth and humans gain more control over it over time.

*Body language and non-verbal communication* are not interchangeable terms. In communication, there are three terms used to distinguish its varieties: non-verbal vocal communication or paralinguistic, non-verbal non-vocal communication, and verbal communication. Non-verbal vocal communication includes intonation and speech accompaniment. Non-verbal non-vocal communication encompasses the concept of body language and includes elements such as facial expressions, gestures, posture, body tension, gaze behaviour, breathing, dynamics, and energy and artefacts [8–10].

According to R. E. Riggio et al., communication science distinguishes between visible communication behaviours and audible communication behaviours. Visible behaviours include facial expressions, posture and body orientation, whereas audible behaviours include, for example, intonation and speaking rhythm [4]. Studies have shown that in communication, only 7% of understanding is determined by content, whereas 38% is determined by intonation and 55%, by body language. This means that 93% of our communication is non-verbal. If body language and intonation do not match the content, the content will not be understood. This leads to the importance of using NVC in class [11]. In addition, according to J. Košinár, verbal communication constitutes one-third of a conversation, the other two-thirds are NVC [10].

G. Keller mentions that because non-verbal behaviour explains and clarifies verbal utterances, the non-verbal and verbal behaviour should match. If they are

incongruent, the non-verbal behaviour often has more weight than the verbal statements [12].

Elements of non-verbal behaviour are interrelated and cannot be viewed in isolation. When you laugh, different parts of your face change, you shake your head or bend your body and so on [11, 27]. Compared to verbal language, non-verbal behaviour is difficult to control; indeed, one has hardly any control on the physical responses in any difficult situation or when suffering from stress [3].

H. Ellgring further distinguishes between conscious and unconscious signals. Conscious signals are sent by the sender with intent, verbal messages are done consciously. Unconscious signals, such as the involuntary raising of an eyebrow in response to shock, are conveyed without conscious intent by the sender. Teachers often consciously use non-verbal signals in class when verbal expressions are not sufficient or not possible. In such cases, teachers use non-verbal signals to provide additional explanations [7]. Conscious non-verbal cues vary from culture to culture. In western cultures, a hand with three raised fingers denotes “excellent”, and it is used to signify that a student has performed admirably. In contrast, this gesture would be interpreted as a threat or a sign that the student has done something utterly wrong in Middle Eastern societies.

### ***Non-verbal behaviour in foreign language lessons***

There is a distinction between teachers who intentionally use non-verbal cues in the classroom and those who do so unintentionally. Consciously employed non-verbal behaviour enhances learning in the classroom. Teachers, for instance, can purposefully alter the environment of the classroom by changing their tone of voice since students can tell when they are in a certain mood [10]. Eye contact can also be used consciously. For example, students look away when they want to evade the attention of the teacher. If a student asks a question, the teacher consciously directs his/her gaze at him/her and answers the question [3].

According to M. Argyle et al., it is difficult to determine whether non-verbal signals are recognised consciously or unconsciously [9]. Both verbal messages and non-verbal signals, such as pointing at something with a finger, are often recorded consciously by both the sender and the recipient. Most non-verbal cues are transmitted subconsciously by the sender but consciously perceived by the recipient. Or perhaps the signals would be picked up unconsciously by the sender and the receiver. Alternatively, the signals could be sent deliberately by the sender but received subconsciously by the recipient. Additionally, recipients could intentionally utilise gestures to develop a comprehension of the sender’s non-verbal cues even if the sender himself/herself is not conscious of his/her significance.

Students and the teacher are in constant communication during a class, and non-verbal communication is a significant component of the instruction. During the explanation phase, either the teacher positions himself/herself to face the speaker or the students position themselves to face the teacher [3].

Non-verbal behaviour can be transmitted over six channels. The first of these channels is the auditory channel, in which one hears the accentuations, volume or voice of the speakers. The second channel is the visual channel, where the sense of sight captures the speakers or hearers movements, like the movement of the hands or head, as well as eye contact, facial expressions, gestures, and posture. The tactile channel refers to touch stimuli, such as a touch on the shoulder. The olfactory channel refers to smell perception, while the thermal channel provides information about physical temperature of the partner. Finally, the gustatory channel involves the sense of taste [4].

Above all, learning a foreign language should improve one's ability to interact with others in a practical way. Hence, it makes sense to include and, in fact, give increased focus to non-verbal language in foreign language courses in addition to verbal language as the primary mode of communication. The analog indications of non-verbal language serve to either support or contradict the verbal language, and signs can be further separated into digital signs of verbal language and non-verbal analog signs [3]. The use of non-verbal cues to clarify spoken words is referred to as metacommunication in this context.

Metacommunication is seen as being extremely beneficial in the field of German as a Foreign Language (GFL) because students can give feedback using NVC. Additionally, challenges or obstacles that arise when learning GFL can be solved because students can understand spoken messages better when employing non-verbal symbols [3]. Non-verbal language is considered a method of decoding difficult verbal messages. However, the use of non-verbal signals in heterogeneous German classrooms will not be helpful since intercultural differences make even NVC difficult. On the other hand, one can assume that the use of non-verbal signals in homogeneous German groups is helpful since there are fewer misunderstandings in the interaction.

Because NVC affects how the teacher and student interact with one another, non-verbal behaviour also has a significant influence on the teaching of foreign languages. For instance, a student who thought some of the teacher's information was inaccurate made a certain gesture in a foreign language session [6]. The teacher understood the facial expressions of the learner and used gestures and facial expressions to correct the mistake without interrupting the lesson. In addition, both the teacher and learners can use gestures and facial expressions to fill in a missing word or to correct a mistake non-verbally. If the learner's sentence is missing the third person, the teacher can lift three fingers to show the learner that the noun in the third person is missing. However, this works only in a homogeneous learning group in which the learners belong to the same culture group.

### ***Encouraging non-verbal behaviour among learners***

The use of non-verbal cues encourages teacher-learner communication and enables the teacher to control student disruptions. Cooperation between the teacher

and the students as well as among the students themselves is hampered by this non-verbal language [11].

Teachers are able to mediate classroom communication; they can interrupt and stop others from speaking. For instance, making eye contact with a student who is speaking while the teacher is listening is regarded as a positive and respectable indication of encouragement. On the other hand, looking away while a person is speaking is understood as disrespect and signals disinterest. Teachers frequently focus on the active students and ignore the others, or they glance at the disruptive and inactive students and ignore the others, leaving the others feeling ignored or rejected. This is because it is difficult for teachers to make non-verbal eye contact with the 10 to 50 students in a class. To avoid such issues, teachers should conduct some exercises at the start of the lesson. Such exercises will allow them to make eye contact with all their students during the greeting phase.

Often times, students will not answer teachers' solicitations of answers, which would make any teacher anxious, at which point they involuntarily look around or move on to another question. It would be better for teachers in his/her situation to cultivate a calm and broader perspective. Teachers should observe their exchange of gazes more frequently and be sure that their gazes are distributed evenly among all learners. They should also pay attention to whether their gaze is directed at a person or into empty space.

NVC affects relationships between teachers and students as well as the atmosphere in the classroom. An uncomfortable and unfavourable classroom environment leads to an unpleasant learning environment, whereas a nice and cozy environment supports an agreeable learning experience. If teachers respond swiftly and effectively to students' actions, non-verbal cues from the teacher have a substantial impact on the students' drive to study [13, 14].

Various studies have shown that teachers' non-verbal behaviour affects their students' mood, learning ability, feelings and emotions, and social behaviour, and vice versa [15, 3]. For example, a dour face does not express happiness, whereas a smiling face expresses contentment. The smiling face of the teacher at the start of the lesson gives the students a positive feeling. This first positive interaction encourages the students to begin the lesson in high spirits [3].

Another study by C. Caswell and S. Neil showed the impact of teacher language use on classroom discipline and student response [5]. Threatening behaviour expresses aggressiveness, dominance and generates anger and anxiety. Teachers who display threatening behaviour are perceived as lacking self-confidence and insecure, whereas those who are loud express threatening behaviour. Teachers may lose their attractiveness in front of the students. Instead, the teacher should remain calm, sympathetic, and friendly [3].

In the study by C. R. Seligman et al., attractive students with a personable voice were considered intelligent by the teacher and received better grades than the other students [16]. Furthermore, J. E. Bates found that students who frequently communicated with the teacher through non-verbal behaviour (i.e., through eye

contact and a smiling face) received the same active positive response from the teacher. These students were then rated more positively, which, in turn, had a positive effect on the classroom interaction [17]. Thus, teachers should analyse and pay attention to learners' non-verbal signals. Students should be able to express their feelings and emotions either verbally or non-verbally. Not being able to do so, hampers their ability to learn and their interaction with the teacher.

Joy, which arises in a positive environment, has been found to support the learning process [18]. Eliciting a feeling of shock and surprise, interrupts any cognitive processes [19], which causes a student to become more attentive, and helps the student to be vital and stimulated, and in some cases even confused [18, 19]. Sadness is a negative emotion; a sad person exhibits few gestural or mimicked expressions, struggles to maintain eye contact, and rarely moves in the room and would speak in a low tone of voice [20, 21]. Grief prevents interactions and has a negative effect on the classroom climate. Anger is the most dangerous emotion because it disrupts communication [21], and takes hold of the social and interpersonal behaviour [19]. An angry teacher who suffers from stress often shows quick and inadequate reactions and creates the feeling of being under pressure [18, 21]. As for fear, there are two types: trait fear and state fear. Trait fear deals with the permanent attribute of the person, whereas state fear is situation-dependent and caused by specific people, place, or object. People who are fearful lose control over a situation and are restless and nervous [19]. In a classroom, there can be other examples of emotions such as disgust, aversion, and repugnance. These emotions occur more frequently among teachers of science and technology [18, 22]. Eliciting interest also plays a significant role in interactions with students [23]. As it is considered a positive emotion, in which one feels satisfaction and self-confidence [24], it is an important emotion for positive classroom interactions. In contrast, boredom in class is perceived as a negative feeling by both teachers and learners. Many factors may explain boredom, such as an uninteresting lesson topic, a one-sided lesson design or the teacher's personal character. If boredom is the main obstacle in facilitating interaction in the classroom and it minimises learning performance, teachers should choose non-boring instructional methods [25].

## Materials and Methods

This paper assumes that non-verbal behaviour is an important tool for German teachers in facilitating teacher-learner interaction in GFL classes. To test this assumption, we formulated statements about non-verbal communication that would be confirmed or disapproved by interviewing 12 GFL teachers. These interviews were conducted in 2018 [26] and later interviews were done in 2021 in at the German-Jordanian University of Applied Sciences (GJU) in Madaba, Jordan. Further 6 GFL lecturers from the University of Jordan (UJ) participated in the research in 2021, as well as other 16 German language teachers from the Language Generation Centre (LGC) in Amman, Jordan. These three institutions were chosen because the authors could access them to conduct the interviews.

The following statements about non-verbal communication used in German classrooms (S1 to S9) were formulated according to past conclusions from the studies mentioned above.

S1: Teachers play a central role in the lesson.

S2: Teachers use non-verbal behaviour both consciously and subconsciously.

S3: Eye contact is essential.

S4: Teachers' posture is inevitable in the class and regulates the flow of the class interaction.

S5: Tone of voice is the best tool to stop disruptions in the classroom.

S6: Physical gestures clarify emotions.

S7: Facial expressions provide emotional feedback in class.

S8: Proximity and distance are important in teacher-learner interaction.

S9: The emotions of the teacher and the learners play a significant role in successful teaching.

To test these statements, interview questions were developed and used to interview GFL teachers at GJU, UJ and LGC [26]. All participants were informed of the objectives and methods of the research; their written consent of participation was solicited. The interviews, which were partly conducted face-to-face and partly online via Zoom and on the phone, lasted an average of 45 minutes per person. The interviews were anonymised, manually analysed, and compared to the findings of the previously mentioned studies. Table 1 below presents the statements that the current work examines in addition to the main questions that were asked to the interviewees regarding each statement.

Table 1

The statements and their related questions

| Statements                                                                             | Questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S1: Teachers play a central role in the lesson                                         | 1. With the widespread use of the Internet and online learning, how important do you think the teacher and their role in the classroom is?<br>2. Which traits, in your opinion, are crucial for a teacher's personality?                                                                                                                       |
| S2: Teachers use non-verbal behaviour both consciously and subconsciously              | 1. Do you use non-verbal behaviour consciously or unconsciously during class?<br>2. For what purposes do you consciously use the non-verbal behaviour (if you consciously use the non-verbal behaviour)?                                                                                                                                       |
| S3: Eye contact is essential                                                           | 1. What possible uses for the gazes during interactions between teachers and students?<br>2. To what extent do you think eye contact is crucial for expressing emotions?<br>3. Are you able to understand students' non-verbal cues? Provide examples please? (eye contact)<br>(These three questions deal with the subcategory (eye contact)) |
| S4: Posture is inevitable in the class and regulates the flow of the class interaction | 1. In your opinion, what role does posture play in the teacher-learning interaction?<br>2. As your experience has shown, which movements in the classroom are optimal in promoting teacher-learner interaction?                                                                                                                                |
| S5: The tone of voice is the teacher's best tool to stop disruptions in the classroom  | 1. Voice and intonation play an exceptional role in attracting students' attention. To what extent do you confirm this statement?                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S6: Physical gestures clarify emotions                                                          | 1. What role do hands play in communication?<br>2. Can the gestural signals lead to misunderstandings? Please, provide an example.                                                                                                                                      |
| S7: Facial expressions express emotions. Facial expressions provide emotional feedback in class | 1. To what extent are facial expressions important in the classroom in order to achieve teacher-learner interaction?<br>2. What are the emotions that can be expressed using the face?                                                                                  |
| S8: Proximity and distance are important in teacher-learner interaction                         | 1. How can the closeness and distance between the teacher and the students facilitate interaction?<br>(This question deals with the subcategory (spatial distance))<br>2. How can the closeness and distance between the teacher and the students increase interaction? |
| S9: The emotions of the teacher and the learners play a significant role in successful teaching | 1. What role do teachers' emotions like "joy", "surprise", "sadness", "anger", "fear", "interest" and "disgust" play in classroom communication?                                                                                                                        |

## Results and Discussion

The nine statements about non-verbal communication were verified given that there was enough agreement between the data obtained from the interview and the nine statements.

For S1, all interviewed teachers agreed with the statement that the teacher plays a central role in the classroom. In addition, two teachers from GJU [26] believed that the teacher should be humorous and competent and should consider the heterogeneity of the students in the classroom.

For S2, all interviewees use non-verbal behaviour both consciously and subconsciously depending on the situation. In situations, where they consciously use non-verbal behaviour, they had certain goals, such as attempting to explain something further. The responses confirm H. Ellgring's findings about the communicative behaviour, where teachers use gestures to explain more as opposed to only using verbal language [7].

For S3, almost all the interviewees consciously use eye contact in their interactions, this is consistent with the findings of H. S. Rosenbusch, where it is stated that if a student asks a question, the lecturer consciously looks at the student and answers the question [3]. The teachers confirmed that eye contact helps in expressing emotions and it is impossible to avoid eye contact in class. They went on to explain that encouraging conversation and upholding classroom discipline both depend on eye contact. This confirms the statements of Bates that using eye contact and smiling positively impacted teacher-learner relationship [17].

For S4, all the interviewees agreed that their straight posture is unavoidable in class and regulates the flow of the interaction. They disclosed that they use certain movements to show dominance in the classroom, as found by C. Caswell and S. Neil, as well as by C. Timpner and R. Eckert [5, 11].

For S5, all the interviewees agreed that their tone of voice is their best tool for preventing disruptions in the classroom. This claim is consistent with that of G. Keller [12].

For S6, all the interviewees stated that they use gestures to attempt to explain something better, discipline their students, and use fewer words. These functions of physical gestures, as well as their importance, were identified by S. Molcho and were mentioned and confirmed by C. Timpner and R. Eckert [8, 11].

For S7, almost all the teachers affirmed that they use facial expressions to express emotions intentionally in class. This hypothesis was consistent with the finding of P. Ekman and W. V. Friesen [28].

For S8, half of the interviewees said proximity and distance are important for teacher-learner interaction. They believed that closeness and distance depend on what is being taught in the classroom. The other half of the interviewees believed that the teacher should not get too close to students. This contradicts the finding of H. S. Rosenbusch that closeness creates a beneficial and pleasant relationship with students [3].

Finally, for S9, all the interviewees said they use non-verbal behaviour to express emotions such as joy, interest, anger, and surprise. Almost all of them felt that they do not express fear and disgust through non-verbal behaviour because these emotions are not common in the classroom. They added that emotions of joy and interest create a positive atmosphere in the classroom, thereby promoting teacher-learner interaction, which confirms the finding of D. Ulich and P. Mayring [18]. Almost all the interviewees agreed that eye contact is used to express emotions.

All the interviewees confirmed the importance of the teacher's non-verbal behaviour for teacher-learner interaction in the classroom, confirming the finding of H. S. Rosenbusch [3]. Half of the interviewees agreed with the results of mentioned studies that illustrated the negative effects of the teacher's excessive use of non-verbal behaviour. They explained that excessive teacher movement in class can disrupt interaction. This is consistent with the findings of J. Brophy and C. Evertson that teachers' overuse of non-verbal behaviour confuses students [15].

Finally, all the interviewees emphasised that non-verbal behaviour is particularly important for foreign language teaching. They explained that non-verbal behaviour entails less speaking on the part of the teacher, which saves time and effort, and that the teacher can hold monolingual lessons in the target language, which has a positive impact on student performance. They concluded that non-verbal behaviour fosters better understanding of the new language that students will ultimately use in their day-to-day lives. These findings are largely consistent with the mainstream view on the significance of non-verbal behaviour in securing an efficient learning environment that helps to improve classroom culture, students' interactions and their love for the subject matter. Using non-verbal behaviour, a teacher can utilise plenty of effective teaching techniques that assist him/her in delivering the information and get the students engaged in the classroom, hence reaching the optimal level of student-teacher interaction where both the teacher and the student are important [28].

## Conclusion

This study outlined the various non-verbal actions that German language teachers believe are crucial for teacher-learner interaction as well as the various motivations that underlie their use in the classroom. It showed that the elements of non-verbal behaviour and their role in teacher-learner interaction enable the teacher to explain lesson topics efficiently, as the students would remember new concepts better and interact more during class. Non-verbal behaviour was also found to increase teacher control over the classroom and reinforce discipline. The findings of this study that non-verbal behaviour promotes teacher-learner interaction thus confirmed the findings of earlier studies. All the 34 interviewees in this study also strongly agreed that teachers' non-verbal behaviour in the classroom is both inevitable and necessary. They likewise agreed that emotions can also be an important factor in teacher-learner interaction, as students can understand teacher's intentions and feelings through the use of non-verbal behaviour, thus facilitating interaction.

It can thus be concluded that the teacher's non-verbal behaviour in teaching, promotes teacher-learner interaction and that non-verbal behaviour in German lessons plays a significant role in arousing student interest.

This survey of teachers cannot be considered representative yet. An extended quantitative study could relate the findings of this study to other institutions that teach GFL to give more weight to the results.

## References

1. Hargie O. Die Kunst der Kommunikation: Forschung, Theorie, Praxis. Göttingen, Germany: Verlag Hans Huber; 2013. 692 p. (In German)
2. Scheunpflug A. Nonverbale Kommunikation und Geschlecht. In: Rosenbusch H. S., Schober O. (Eds.). Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch 4. Hohengehren: Baltmannsweiler Verlag; 2004. p. 99–137. (In German)
3. Rosenbusch H. S. Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch H. S. (Ed.). Körpersprache in der schulischen Erziehung: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Hohengehren: Baltmannsweiler Verlag; 2004. p. 138–176. (In German)
4. Riggio R. E., Riggio H. R. Face and body in motion: Nonverbal communication. In: Encyclopedia of body image and human appearance. Academic Press; 2012. p. 425–430. DOI: 10.1016/B978-0-12-384925-0.00068-7
5. Caswell C., Neil S. Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster: Daedalus Verlag Joachim Herbst; 2003. 238 p. (In German)
6. Ghorzang S., Omari M. S., Yahyazai M. The importance of nonverbal communication in teaching. *Ilkogretim Online*. 2021; 20 (6): 3043–3051.
7. Ellgring H. Nonverbale Kommunikation [Internet]. n.d. [cited 2022 Aug 04]. p. 7–48. Available from: [https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4373/file/Ellgring\\_Nonverbale\\_Kommunikation\\_Kopie.pdf](https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4373/file/Ellgring_Nonverbale_Kommunikation_Kopie.pdf) (In German)
8. Molcho S. Alles über Körpersprache. Sich selbst und andere besser verstehen. München: Mosaik Verlag; 2002. 224 p. (In German)

9. Argyle M. Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation [Internet]. Hamburg: Junfermann Verlag Paderborn; 2002 [cited 2023 Mar 31]. Available from: [http://www.ciando.com/img/books/extract/3873878747\\_lp.pdf](http://www.ciando.com/img/books/extract/3873878747_lp.pdf) (In German)
10. Košinár J. Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte–Training–Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag; 2009. 216 p. (In German)
11. Timpner C., Eckert R. Körpersprache in der schulischen Kommunikation. Carl-Auer Systeme Verlag; 2016. p. 9–44. (In German)
12. Keller G. Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen. Bern: Hans Huber Verlag; 2010. p. 7–91. (In German)
13. Gröschner A. Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. *Zeitschrift für Bildungsforschung* [Internet]. 2007 [cited 2023 Mar 31]; 4 (2): 21. Available from: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4614/pdf/bf\\_2007\\_2\\_Groeschner\\_Koerpersprache\\_Unterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4614/pdf/bf_2007_2_Groeschner_Koerpersprache_Unterricht.pdf) (In German)
14. Barth C. B. Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen [inaugural dissertation on the Internet]. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten; 2010 [cited 2023 Mar 31]. p. 1–400. Available from: [https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/50/file/Dissertation\\_Barth\\_Veroeffentlichung.pdf](https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/50/file/Dissertation_Barth_Veroeffentlichung.pdf) (In German)
15. Brophy J., Evertson C. The Texas teacher effectiveness project: Presentation of non-linear relationships and summary discussion. Austin: Research and Development Center for Teacher Education (ERIC ED 099345); 1974 [cited 2023 March 31]. 395 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099345.pdf>
16. Seligman C. R., Tucker G. R., Lambert W. E. The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils. *Language in Society*. 1972; 1 (1): 131–142.
17. Bates J. E. Effects of children's nonverbal behavior upon adults. *Child Development*. 1976; 47 (4): 1079–1088. DOI: 10.2307/1128445
18. Ulich D., Mayring P. Psychologie der Emotionen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag; 2003. 221 p. (In German)
19. Gille M. Wahrnehmung emotionaler Stimuli bei Patientinnen mit Essstörungen und Depression [inaugural dissertation on the Internet]. Freiburg: Albert–Ludwigs Universität Freiburg; 2010 [cited 2023 Mar 31]. Available from: <https://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/8570> (In German)
20. Heilmann C. M. Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. München: Ernst Reinhardt Verlag; 2011. 137 p. (In German)
21. Ekman P. Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. Berlin: Springer Verlag Berlin – Heidelberg; 2010. 409 p. (In German)
22. Holstermann N. Interesse von Schülerinnen und Schülern an biologischen Themen: Zur Bedeutung von hands-on Erfahrungen und emotionalem Erleben [dissertation on the Internet]. Göttingen: Georg-August-Universität zu Göttingen; 2009 [cited 2023 Mar 31]. Available from: <https://docplayer.org/29531281-Interesse-von-schuelerinnen-und-schuelern-an-biologischen-themen-zur-bedeutung-von-hands-on-erfahrungen-und-emotionalem-erleben.html> (In German)
23. Silvia P. J. What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion* [Internet]. 2005 [cited 2023 Mar 31]; 5: 89–102. Available from: [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P\\_Silvia\\_What\\_2005.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P_Silvia_What_2005.pdf)
24. Gläser-Zikuda M. Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse [abridged and revised version of the dissertation]. Weinheim: Beltz/DSV; 2001. 259 p. (In German)
25. Frenzel A. C., Götz T., Pekrun R. Emotionen. In: Wild E., Möller J. (Eds.). Pädagogische Psychologie [Internet]. Heidelberg: Springer Berlin; 2009 [cited 2023 Mar 31]. p. 205–231. Available from:

[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-88573-3\\_9](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-88573-3_9) DOI: 10.1007/978-3-540-88573-3\_9 (In German)

26. Daraghmi A. Einfluss auf die Lehrer-Lerner Interaktion durch das nonverbale Verhalten der Lehrkraft [unpublished master's thesis]. Madaba: Deutsch-Jordanische Fachhochschule; 2018. p. 3–106. (In German)

27. Ekman P., Friesen W. V. Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions [Internet]. Cambridge: Malor Books, Los Altos CA; 2003 [cited 2023 Mar 31]. 212 p. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/232553185\\_Unmasking\\_the\\_Face\\_A\\_Guide\\_to\\_Recognizing\\_Emotions\\_From\\_Facial\\_Clues](https://www.researchgate.net/publication/232553185_Unmasking_the_Face_A_Guide_to_Recognizing_Emotions_From_Facial_Clues)

28. Feniger-Schaal R., Hart Y., Lotan N., Koren-Karie N., Noy L. The body speaks: Using the mirror game to link attachment and non-verbal behavior. *Frontiers in Psychology*. 2018; 9: 1560.

#### **Information about the authors:**

**Ala Daraghmi** – Lecturer, German Language Centre, German-Jordanian University; ORCID 0000-0003-2239-7478; Madaba, Jordan. E-mail: ala.daraghmi@gju.edu.jo

**Renata Asali-van der Wal** – Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, University of Jordan; ORCID 0000-0002-2062-4473; Amman, Jordan. E-mail: renata.asali@ju.edu.jo

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

Received 26.10.2022; revised 06.09.2023; accepted for publication 04.10.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

#### **Информация об авторах:**

**Дарагми Ала** – преподаватель Центра немецкого языка Немецко-иорданского университета; ORCID 0000-0003-2239-7478; Мадаба, Иордания. E-mail: ala.daraghmi@gju.edu.jo

**Асали-ван дер Вал Рената** – доцент факультета иностранных языков Иорданского университета; ORCID 0000-0002-2062-4473; Амман, Иордания. E-mail: renata.asali@ju.edu.jo

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

Статья поступила в редакцию 26.10.2022; поступила после рецензирования 06.09.2023; принята к публикации 04.10.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### **Información sobre los autores:**

**Ala Daraghmi:** Profesora del Centro de Lengua Alemana, Universidad Alemana-Jordana; ORCID 0000-0003-2239-7478; Madaba, Jordania. Correo electrónico: ala.daraghmi@gju.edu.jo

**Renata Asali-van der Wal:** Profesora asociada, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Jordania; ORCID 0000-0002-2062-4473; Ammán, Jordania. Correo electrónico: renata.asali@ju.edu.jo

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 26/10/2023; recepción efectuada después de la revisión el 06/09/2023; aceptado para su publicación el 04/10/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-171-196

## ПУБЛИКАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Н. В. Шаброва<sup>1</sup>, П. А. Амбарова<sup>2</sup>

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>urfu-stu@mail.ru; <sup>2</sup>borges75@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Исследование публикационной активности студентов выступает важным элементом изучения их научно-исследовательской культуры. Внимание авторов сосредоточено на студенческих публикациях в отечественных высокорейтинговых журналах, отражающих включенность обучающихся во «взрослую» вузовскую науку и вносящих в нее серьезный вклад. Актуальность изучения проблемы обусловлена ее неразработанностью как в теоретическом, так и в эмпирическом плане и одновременно значимостью для университетских научно-воспитательных практик.

*Цель статьи* – рассмотрение особенностей публикационной активности студентов российских вузов в сегменте высокорейтинговых журналов – раскрывается посредством решением исследовательских вопросов: через изучение вовлеченности студентов в публикационную деятельность; характеристику количественных показателей публикационной активности студентов в высокорейтинговых изданиях; выявление специфики публикационной активности студентов в зависимости от принадлежности к разным областям научного знания, уровня подготовки и иных показателей.

*Методология, методы и методики.* В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в 2023 г. с помощью методов онлайн-опроса студентов российских вузов, локализованных во всех федеральных округах ( $n = 3032$  чел.), а также контент-анализа российских высокорейтинговых журналов (индексируемых в RSCI, WoS, Scopus). Результаты и выводы авторского исследования сопоставлены с отечественными и зарубежными исследованиями по схожей тематике.

*Результаты.* Основными результатами исследования является характеристика места публикационной активности в общей структуре научно-исследовательской деятельности студентов. Показано, что, несмотря на то что подготовка статей – одна из самых популярных форм НИРС, небольшое число студентов вовлечено в молодежную науку на постоянной основе. Сделан вывод о том, что авторы публикаций в высокорейтинговых изданиях, представляют собой особую группу студенчества, отличающуюся когнитивной и мотивационной готовностью к подобной деятельности.

В качестве результата в статье представлены такие особенности публикационной активности выделенной группы студентов, как гендерная асимметрия (преобладание среди авторов студентов), множественное авторство (большое количество авторов совместно написанной статьи), нарастание степени публикационной активности от младших курсов к старшим, от бакалавриата (специалитета) к магистратуре. Дискутируется вопрос об этической стороне студенческих публикаций. Он обосновывается как перспективное направление исследований.

Обсуждаются различные факторы успешности студенческих публикаций в сегменте высокорейтинговых журналов. Среди них – включенность в практики НИР на регулярной основе, наличие научного наставника. В заключении рассматриваются возможности использования различных теоретических рамок для интерпретации публикационной активности студентов.

*Научная новизна* исследования состоит во введении в научных оборот новых эмпирических данных, репрезентирующих общероссийскую ситуацию с публикационной активностью студентов первых двух ступеней образования (бакалавриата/специалитета и магистратуры), а также их интерпретации в сравнительной перспективе с зарубежными исследованиями.

*Практическая значимость* статьи состоит в возможности использования результатов и выводов исследования в разработке вузовских программ вовлечения студентов в НИР и научного наставничества.

**Ключевые слова:** публикационная активность студентов, высокорейтинговые журналы, научно-исследовательская работа студентов, научное наставничество.

**Благодарности.** Исследование выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 23-28-01291. <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>

**Для цитирования:** Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Публикационная активность студентов российских вузов // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 171–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-171-196

## PUBLICATION ACTIVITY OF RUSSIAN UNIVERSITY STUDENTS

N. V. Shabrova<sup>1</sup>, P. A. Ambarova<sup>2</sup>

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russia.

E-mail: <sup>1</sup>urfu-stu@mail.ru; <sup>2</sup>borges75@mail.ru

**Abstract. Introduction.** An investigation of student publication activity is an important element of the study of their research culture. The authors' attention is focused on student publications in highly ranked journals reflecting the involvement of students in "adult" university science and making a serious contribution to it. A research on student publication activity is attracting considerable interest due to its significance for university scientific and educational practices, whereas this issue is not closely examined in theoretical and empirical terms.

**Aim.** The present paper aims to consider the features of the publication activity of students of Russian universities in the segment of highly ranked journals. It is revealed by solving the following research issues: evaluation of students' attitude to publication activity; characterisation of quantitative indicators of students' publication activity in highly ranked journals; identification of the specifics of students' publication activity depending on belonging to different fields of scientific knowledge, level of training and other indicators.

**Methodology and research methods.** The article presents the results of an empirical study conducted in 2023 using the methods of an online survey of students of Russian universities localised in all federal districts ( $n = 3032$  people), as well as applying content analysis of highly rated journals (indexed in RSCI, WoS, Scopus). The results and conclusions of the authors' research are compared with Russian and foreign studies on similar topics.

**Results.** The main results of the study are the characteristics of the place of publication activity in the general structure of students' research activities. Despite the fact that the preparation of articles is one of the most popular forms of research, it is shown that a small number of students are involved in youth science on a permanent basis. It is concluded that the authors of publications in highly ranked journals represent a special group of students, distinguished by cognitive and motivational readiness for such activities.

The article presents the features of the publication activity of a selected group of students: gender asymmetry (predominance of female students among authors); multiple authorship; an increase in the degree of publication activity from junior to senior courses, from bachelor's degree (specialty) to master's degree. The question of the ethical side of student publications is discussed. It is justified as a promising area of research.

Various factors of success of student publications in the segment of highly ranked journals are discussed. The factors are as follows: involvement in research practices on a regular basis, the presence of a scientific mentor. In conclusion, the possibilities of using various theoretical frameworks for interpreting the publication activity of students are considered.

**Scientific novelty** of the research consists in the introduction into scientific circulation of new empirical data representing the all-Russian situation with the publication activity of students of the first two levels of education (bachelor's/specialist's and master's degree), as well as their interpretation in a comparative perspective with foreign studies.

**Practical significance** of the article is the possibility of using the results and conclusions of the current study in the development of university programmes for involving students in research and scientific mentoring.

**Keywords:** publication activity of students, highly ranked journals, research work of students, scientific mentoring.

**Acknowledgements.** The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation № 23-28-01291. <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>

**For citation:** Shabrova N. V., Ambarova P. A. Publication activity of Russian university students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 171–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-171-196

## LA ACTIVIDAD DE PUBLICAR ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS RUSOS

N. V. Shábrova<sup>1</sup>, P. A. Ambárova<sup>2</sup>

*Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin, Ekaterimburgo, Rusia.*

*E-mail: <sup>1</sup>urfu-stu@mail.ru; <sup>2</sup>borges75@mail.ru*

**Abstracto. Introducción.** La investigación de la actividad de publicar entre los estudiantes es un elemento importante en el estudio de su cultura investigadora. La atención de los autores se centra en las publicaciones de los estudiantes en revistas nacionales de alta calificación, lo que refleja la participación de los estudiantes en la ciencia universitaria “para adultos” y su seria contribución en ella. La importancia de estudiar el problema se debe a su falta de desarrollo tanto teórico como empírico y al mismo tiempo su trascendencia para las prácticas científicas y educativas universitarias.

**Objetivo.** El objetivo del artículo es considerar las características de la actividad editorial de los estudiantes de las universidades rusas en el segmento de revistas de alto nivel, lo que se revela mediante la solución de cuestiones de investigación: a través del estudio de la participación de los estudiantes en las actividades de publicación; caracterización de indicadores cuantitativos de la actividad de publicación

de los estudiantes en editoriales altamente calificadas; identificar las particularidades de la actividad de publicación de los estudiantes en función de su pertenencia a diferentes campos del conocimiento científico, nivel de formación y otros indicadores.

*Metodología, métodos y procesos de investigación.* En el artículo se presentan los resultados de un estudio empírico realizado en el año 2023 utilizando métodos de encuestas en línea entre estudiantes de universidades rusas, localizadas en todos los distritos federales ( $n = 3032$  personas), así como un análisis de contenido de revistas rusas de alto rango (indexadas en RSCI, WoS, Scopus). Los resultados y conclusiones de la investigación del autor se comparan con estudios nacionales y extranjeros sobre temas similares.

*Resultados.* Los principales resultados del estudio son las características del lugar de la actividad de publicación en la estructura general de las tareas de investigación de los estudiantes. Se muestra que, a pesar de que la preparación de artículos es una de las formas más populares de trabajo investigativo, un pequeño número de estudiantes se involucra en la ciencia juvenil de forma permanente. Se concluye que los autores de publicaciones en editoriales altamente calificadas representan un grupo especial de estudiantes, que se distinguen por su preparación cognitiva y motivacional para tales actividades.

En calidad de resultado, el artículo presenta las características de la actividad de publicación de un grupo seleccionado de estudiantes como asimetría de sexos (el predominio de estudiantes mujeres entre los autores), autoría múltiple (un gran número de autores de un artículo escrito conjuntamente), un aumento en el grado de actividad editorial desde el tercer año hasta el último año, desde la licenciatura (especialidad) hasta la maestría. Se discute la cuestión del aspecto ético de las publicaciones estudiantiles, que a su vez se justifica como una directriz de investigación prometedora.

Se llevan a discusión varios factores para el éxito de las publicaciones estudiantiles en el segmento de revistas altamente calificadas. Entre ellos se encuentran la participación regular en prácticas de investigación y la presencia de un mentor científico. Finalmente, se consideran las posibilidades de utilizar diferentes marcos teóricos para interpretar la actividad de publicación de los estudiantes.

*Significado práctico.* La novedad científica del estudio consiste en introducir nuevos datos empíricos en el circular científico, que representen la situación de todo el territorio ruso en cuanto a la actividad de publicar estudiantil de los dos primeros niveles educativos (licenciatura/especialidad y maestría), así como su interpretación en una perspectiva comparada con la investigación extranjera.

*Significado práctico.* La importancia práctica del artículo radica en la posibilidad de utilizar los resultados y conclusiones del estudio en el desarrollo de programas universitarios para involucrar a los estudiantes en la investigación y la tutoría científica.

**Palabras claves:** actividad de publicación de estudiantes, revistas altamente calificadas, trabajos de investigación de estudiantes, tutoría científica.

**Agradecimientos.** El estudio fue apoyado por la subvención número 23-28-01291 de la Fundación Rusa para la Ciencia.

**Para citas:** Shábrova N. V., Ambárova P. V. La actividad de publicar entre los estudiantes universitarios rusos. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (9): 171–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-171-196

## Введение

Публикационная активность студентов бакалавриата и магистратуры является практически не изученной социологической проблемой российских и зарубежных университетов. Причин тому несколько. Во-первых, статистические данные по студенческим публикациям в разрезе конкретных вузов и в целом по высшему образованию малодоступны исследователям. В отличие от публикационных показателей «взрослой» науки результаты студенческой

публикационной активности в публичном пространстве представлены фрагментарными, локальными данными. Во-вторых, студенческие публикации рассматриваются не как результат серьезной научно-исследовательской деятельности, а скорее, как «проба пера». Соответственно, исследователи вузовской науки особо не стремятся тратить время на изучение пропедевтических практик студентов. В-третьих, в современной социологии не разработаны теоретические рамки, которые помогли бы концептуально осмыслить данный вид научно-исследовательской активности студентов. Между тем востребованность таких концептуальных оснований существует, потому что, помимо педагогических задач, очевидно, в этом виде деятельности заложены какие-то иные смыслы и возможности, требующие исследования.

Именно эти непроявленные смыслы и значения публикационной деятельности студентов актуализируют тему данной статьи. Научно-исследовательская работа студентов сегодня по праву признается обязательным элементом высшего образования. Обучение академическому письму и подготовка публикаций вносят существенный вклад в формирование у обучающихся научно-исследовательских компетенций. Потребность в качественном воспроизводстве научно-педагогических кадров диктует необходимость построения студентами ранней академической карьеры, которая также невозможна без науки и публикаций. Наконец, молодежная наука выступает одним из приоритетов научной стратегии современных вузов: студенты всех уровней обучения могут рассматриваться в ней как равноправные субъекты науки, способные внести свой вклад в ее развитие, в том числе посредством подготовки качественных статей в высокорейтинговых журналах.

Постановка проблемы и описание ее актуальности формируют ожидание изложения на страницах статьи результатов комплексного масштабного исследования. Однако авторы вынуждены сразу обозначить главное ее ограничение – фокусирование внимания только на той части студенческой публикационной активности, которая может претендовать на статус «взрослой» науки. В рамках нашего исследования, посвященного научному наставничеству, мы изучаем практики научно-исследовательской работы студентов и их взаимодействия с научными менторами, которые дают серьезную прибавку научному развитию университетов. К таким практикам мы относим написание студентами полноформатных научных статей, подготовленных при поддержке научных наставников.

Цель статьи – раскрыть особенности публикационной активности студентов российских вузов в сегменте высокорейтинговых журналов. Авторы поставили следующие исследовательские вопросы: 1) выявить вовлеченность студентов в публикационную деятельность; 2) дать характеристику количественным показателям публикационной активности студентов в высокорейтинговых изданиях; 3) показать специфику публикационной активности студентов в высокорейтинговых изданиях. В соответствии с исследовательскими задачами логика статьи разворачивается от постановки проблемы и обзора

научных исследований по ней, описания эмпирической методологии исследования. Далее мы рассматриваем результаты опроса, помогающие определить вовлеченность российских студентов в публикационную деятельность. Этот раздел показывает, в каком контексте реализуется публикационная активность особой группы студентов, имеющих статьи в высокорейтинговых журналах. Выводы этой части статьи базируются на результатах контент-анализа российских изданий. В завершение авторы обсуждают полученные результаты в перспективе развития исследования и в сравнении с исследованиями по схожей тематике. В постановке исследовательских задач мы ориентировались на опыт изучения публикационной деятельности студентов, накопленный отечественными и зарубежными авторами, а также на цели научного развития ведущих университетов мира, связанные с вовлечением потенциала студенческой молодежи в вузовскую науку.

### Обзор литературы

Исследования публикационной активности студенчества являются предметом в основном трех дисциплинарных областей знания – педагогики, лингвистики и социологии. При этом масштабные исследования данной проблемы не проводились ни в одной из них.

Педагогические аспекты изучения публикационной деятельности студентов тесно сопряжены с лингвистическими. Так, публикации Д. Шольц [1] и Л. В. Гамидовой [2] посвящены организационно-методическим вопросам преподавания академического письма. Статьи Е. Беляевой [3], И. Е. Абрамовой [4], М. Кэмпбелл [5] отражают педагогические подходы и модели обучения ему [6]. Ряд публикаций обобщает опыт работы университетских центров академического письма [7, 8, 9].

В качестве междисциплинарной проблемы исследователями ставится вопрос о качестве студенческих публикаций. Зарубежные исследователи, такие как Л. Готлиб [10] и П. Цигарис [11], пишут о возможности разработки «золотого стандарта» или протокола оценки и доработки студенческих статей для журналов. В работе А. В. Ананьиной рассматривается кейс диагностического анализа публикаций в студенческом журнале «StudArctic Forum» Петрозаводского госуниверситета [12]. Автор на основе эмпирических материалов делает выводы о возможностях повышения академической грамотности студентов посредством совершенствования их навыков академического письма.

Социологические исследования публикационной активности студентов представляют иные аспекты изучаемой темы. Они прежде всего связаны с поведением и взаимодействием студентов в академической среде. Так, исследователи НИУ ВШЭ рассмотрели практики привлечения российских студентов в научные коллективы и сделали вывод о том, что представители ППС включают студентов в качестве соавторов в свои научные публикации, используя результаты их научной работы [13].

Некоторые исследователи ставят под сомнение самостоятельность и научную ценность студенческих публикаций. Используя наукометрическую методику для анализа студенческих публикаций по истории, И. Ю. Юрченко пришел к выводу о значительном влиянии конъюнктурных факторов на публикационную активность студентов. Среди них он выделил необходимость повышения рейтингов университетов за счет «публикационной гонки» и «омоложения» вузовской науки посредством увеличения количества публикаций студентов (бакалавров, магистрантов) и аспирантов [14].

Зарубежные авторы проводят исследования доступности журналов для студенческих публикаций. К. Акино-Канчари с соавторами, изучая медицинские журналы, установили, что США, Великобритания и Индия являются странами с наибольшим количеством научных изданий, в которых публикуются студенты [15]. При этом исследователи указали на то, что студенты не очень часто становятся авторами научных журналов, а их статьи редко цитируются. Они также выявили причины низкой публикационной активности обучающихся, среди которых – нехватка времени, действенных академических стимулов, возможностей интеграции в научные коллективы. Эти же барьеры, а также способы их преодоления были проанализированы в статье Э. Дженсон с соавторами [16].

Статья Ш. М. Паркера, Л. К. Вона-Дэвис, М. Д. Маттеса презентует интересные результаты изучения успешности публикационной деятельности студентов в связи с их включением в различные практики поддержки научно-исследовательской деятельности [17]. Ученые показали, что вероятность публикации студенческих работ в высокорейтинговых журналах напрямую обусловлена прохождением их авторов специальных стажировок и взаимодействием с научным наставником. Общим для всех студентов фактором успеха было их обучение в высокоселективных вузах.

Значимые результаты получили исследователи, доказавшие связь между публикационной активностью студентов в бакалавриате и магистратуре и формированием устойчивой мотивации на академическую профессию. Австралийские исследователи А. Уилтон и Х. Пананвала [18], а также И. Аль-Бусиди с соавторами [19] установили связь между опытом подготовки студентами-медиками серьезных публикаций и выбором ими академической карьеры по специальности и дальнейшей защитой диссертации. В схожем по тематике исследовании нидерландские ученые К. Ваайджер, Б. Оммеринг, Л. Ван дер Вурфф с соавторами раскрывают связь между публикационной активностью студентов и их публикационной активностью после окончания университетов [20]. В данном исследовании в фокусе внимания оказались публикации студентов в изданиях, индексируемых в Web of Science.

Обобщая результаты обзора литературы по теме статьи, обратим внимание на тренд, который сложился в изучаемой области. Особое внимание публикациям студентов уделяют исследователи медицинских университетов. Соответственно, они исследуют публикационную активность студентов в сфере медицинского (естественно-научного) знания. В этот тренд попадают статьи

и таких российских ученых, как Д. Маркина, Н. Яковенко и Е. Варнавской [21], а также работа Е. В. Васильевой с соавторами [22]. В последней статье, анализируя публикации российских студентов в высокорейтинговых медицинских журналах, авторы пришли к выводу о том, что под началом опытных преподавателей будущие педиатры могут не только внести свой вклад в сбор материалов для исследования и их статистическую обработку, но и предложить новые идеи, основанные на передовых медицинских знаниях.

Специфический опыт научно-исследовательской работы студентов, включающий публикационные практики, получил отражение в ряде статей, которые мы можем условно разделить на две группы. Первая показывает позитивные моменты и достижения в организации НИРС. Например, в статье Р. Баженова представлены результаты успешного педагогического эксперимента (2014–2018 гг.) по реализации в региональных вузах (Сибири и Дальнего Востока) особой системы научного наставничества [23]. Благодаря ей студенты опубликовали более 450 научных статей, выиграли 28 грантов различного уровня, приняли участие и стали призерами более чем в 50 конкурсах научных исследований.

Вторая группа статей посвящена аномальным публикационным практикам студентов. Так, Л. В. Канаева на примере кейсов двух статей анализирует крайние случаи «неблагополучия» студенческой науки, которое, по ее мнению, наследуется студентами от взрослых наставников [24]. В исследовательском поле как российской, так и зарубежной науки намечается новый общий тренд – осмысление рисков использования искусственного интеллекта в написании студентами и взрослыми учеными научных работ. Эта проблематика отмечена в статьях Н. и М. Кимов [25] и Ф. и М. Баблов [26].

Таким образом, обзор литературы показывает складывающийся в научной сообществе интерес к проблеме публикационной активности студентов и в то же время фрагментарность ее исследований. Мы также видим, что изучение публикационной деятельности студентов в сегменте высокорейтинговых журналов актуально как для зарубежных, так и российских университетов и требует своего развития как в плане разработки теоретических подходов, так и накопления эмпирических данных.

### **Методология, материалы и методы**

В основу статьи легли результаты эмпирического исследования, проведенного в феврале – марте 2023 гг. Основными методами сбора информации выступили массовый онлайн-опрос студентов российских вузов и контент-анализ высокорейтинговых российских научных журналов.

В массовом онлайн-опросе приняли участие студенты из 37 вузов всех федеральных округов страны. Объем выборочной совокупности составил 3 032 чел., предельная ошибка выборки не превышала 2 %. Отбор респондентов осуществлялся в два этапа. На первом этапе был использован гнездовой отбор – отобраны доступные для нашего исследования университеты. На вто-

ром этапе был реализован квотный отбор по уровням (88 % бакалавриат и специалитет, 12 % магистратура) и направлениям (34 % инженерно-техническое, 24 % естественно-научное, 18 % гуманитарное, 25 % социально-экономическое) подготовки<sup>1</sup>. Опрос был проведен с использованием online-сервиса Google-формы. Ссылка на анкету рассылалась ответственным за проведение опроса в вузе, которые распространяли ее в своем вузе среди студентов в соответствии с квотами. Полученные количественные данные были обработаны в программе Vortex 10.34.2. Для статистического анализа информации были использованы частотный, корреляционный методы и метод кросстабуляции (сопряжения). В качестве значимых были приняты связи, которые имели асимптотическую значимость (2-стороннюю)  $< 0,05$  (далее – значимость).

Вторым методом изучения публикационной активности российских студентов выступил контент-анализ высокорейтинговых научных журналов. Критерием отбора журналов в электронной реферативной базе E-Library выступила их одновременная индексация в RSCI, WoS, Scopus<sup>2</sup>. Всего было отобрано 118 журналов. Из этого списка были исключены 23 журнала, в которых публикуются статьи только на английском языке.

Далее эти журналы были разделены на две группы в соответствии с научным профилем – естественно-техническим (42 журнала) и социально-гуманитарным (53 журнала). Из каждой группы случайным образом (при помощи онлайн-генератора случайных чисел) отобрано по 10 журналов. В каждом журнале подсчитывались публикации за последние 3 года (2020 – 2022 гг.), в которых хотя бы у одного из авторов в авторской справке был указан статус «студент» / «студентка» («студент бакалавриата», «студент специалитета»), «магистрант» / «магистрантка»<sup>3</sup>. Фиксировалась информация по таким категориям (подкатегориям), как количество авторов (один, два, три, четыре и более) и количество авторов студентов (магистрантов); пол авторов-студентов (мужской, женский); статус автора (студент, магистрант) и курс обучения (если указан); наличие в статье ссылки на грант (ссылки нет, РФ, РФФИ, грант Президента РФ, прочите гранты); вуз обучения авторов-студентов.

## Результаты исследования

### *Студенты о своей публикационной активности*

Проведенный онлайн-опрос российских студентов показал, что в научно-исследовательскую деятельность (НИД) вовлечено чуть более трети (36 %)

<sup>1</sup> Квоты рассчитаны на основе открытых статистических данных о численности студентов очной формы обучения в государственных вузах на начало 2022-2023 уч. года / Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сайт Министерства науки и высшего образования РФ. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения 10.01.2023).

<sup>2</sup> Все эти журналы включены в список ВАК.

<sup>3</sup> В случае, если в авторской справке не указывался статус автора, журнал заменялся на следующий по списку. Таких замен в списке журналов естественно-технического профиля было 12, а в журналах социально-гуманитарного профиля таких замен не было.

опрошенных. Причем из них лишь около 5 % занимаются наукой на постоянной основе. Подготовка статей и тезисов является наиболее часто встречающейся формой участия студентов в НИД. Ее отметило 59 % респондентов, вовлеченных в НИД, в то время как в целом по массиву имеют научные публикации только 20 % студентов. Меньшее число студентов участвует в проведении исследований (50 %), выступает с их результатами на конференции (41 %), принимает участие в научных и творческих конкурсах (15 %).

Отметим, что публикационной активностью отличаются определенные группы студентов. Активнее публикуют результаты своих научных исследований: 1) студенты, которые занимаются НИД на постоянной основе, чем те, кто делает это ситуативно или не включается в данный вид деятельности вообще (60 %, 41 % и 7 % соответственно)<sup>1</sup>; 2) девушки, нежели молодые люди (24 % против 13 %)<sup>2</sup>; 3) студенты социально-гуманитарных направлений подготовки, чем естественно-технических (28 % против 13 %)<sup>3</sup>; 4) магистранты в отличие от студентов бакалавриата и специалитета (49 % против 18 %)<sup>4</sup>; 5) успешные в учебе студенты («отличники»), чем неуспешные («троечники») (34 % и 6 % соответственно)<sup>5</sup>.

Чаще всего студенты публикуют статьи в обычных изданиях, не индексируемых в базах WoS, Scopus, РИНЦ и не входящих в перечень ВАК (табл. 1)<sup>6</sup>. Небольшое число студентов публикует результаты своей научной работы в монографиях (5 %), в сборниках материалов конференций WoS/Scopus (5 %) и журналах, индексируемых в WoS или Scopus (7 %).

Таблица 1

Распределение научных публикаций студентов по типам, % от числа  
ответивших

Table 1

Distribution of students' scientific publications by type, % of the number of the  
respondents

| <i>Тип научной публикации</i><br><i>Type of scientific publications</i>                              | <i>% от ответивших</i><br><i>% of the number of the respondents</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Монография<br><i>Monograph</i>                                                                       | 5                                                                   |
| Статья в журнале WoS, Scopus<br><i>Article in journal indexed in WoS, Scopus</i>                     | 7                                                                   |
| Статья в журнале ВАК<br><i>Article in journal from the list of the Higher Attestation Commission</i> | 16                                                                  |
| Статья в журнале РИНЦ<br><i>Article in journal indexed in Russian Science Citation Index</i>         | 37                                                                  |

<sup>1</sup> Коэффициент Крамера 0,448, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>2</sup> Коэффициент Крамера 0,133, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>3</sup> Коэффициент Крамера 0,186, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>4</sup> Коэффициент Крамера 0,225, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>5</sup> Коэффициент Крамера 0,242, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>6</sup> Шкала «тип публикации» соответствует индикаторам публикационной активности, используемой для стимулирования студентов УрФУ.

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Статья в других изданиях<br><i>Article in other issues</i>                                          | 48 |
| Материалы конференции WoS, Scopus<br><i>Conference materials indexed in WoS, Scopus</i>             | 5  |
| Материалы конференции РИНЦ<br><i>Conference materials indexed in Russian Science Citation Index</i> | 22 |
| Прочие материалы конференции<br><i>Other conference materials</i>                                   | 38 |
| Итого:<br><i>Total:</i>                                                                             | 0  |

Составлено по материалам авторского исследования

Важной исследовательской задачей являлась характеристика студентов, публикующихся в высокорейтинговых журналах, индексируемых в базах WoS, Scopus, входящих в перечень ВАК. Корреляционный анализ позволил выявить несколько интересных моментов.

Во-первых, несмотря на то, что девушки больше публикуются в научных изданиях, чем юноши<sup>1</sup>, значимые различия в их публикационной активности в высокорейтинговых журналах отсутствуют<sup>2</sup>. Схожая ситуация фиксируется нами и в отношении студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. Студенты социально-гуманитарных направлений активнее, чем естественно-технических, публикуют результаты своих научных исследований<sup>3</sup>, однако значимых отличий между ними в публикационной активности в высокорейтинговых журналах нет<sup>4</sup>.

Во-вторых, магистранты имеют больше публикаций (что вполне закономерно), чем студенты бакалавриата и специалитета<sup>5</sup>. Эта тенденция проявляется в целом в отношении публикационной активности вообще и в плане публикаций в высокорейтинговых журналах, в частности<sup>6</sup>.

В-третьих, связи между публикационной активностью студентов в изданиях разного типа и успешностью их в обучении нет<sup>7</sup>. Вместе с тем «отличники» в отличие от «троечников» имеют публикации в журналах, индексируемых в WoS, Scopus (3 %) и в изданиях, входящих в перечень ВАК (7 %).

#### *Статьи студентов в российских высокорейтинговых научных журналах*

В журналах естественно-технического профиля, попавших в выборку, в период с 2020 по 2022 гг. ежегодно в среднем публиковалось около 900 статей, тогда как в журналах социально-гуманитарного профиля – только около 600 (табл. 2). Такие отличия обусловлены, с одной стороны, периодичностью

<sup>1</sup> Коэффициент Крамера 0,199, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>2</sup> В журналах, индексируемых в WoS, Scopus – 1,2 % девушки и 1,8 % молодые люди; в журналах, входящих в перечень ВАК – 3,2 % девушки и 3,3 % молодые люди.

<sup>3</sup> Коэффициент Крамера 0,154, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>4</sup> В журналах, индексируемых в WoS, Scopus – 1,2% социально-гуманитарных направлений подготовки и 1,6% естественно-технических направлений подготовки; в журналах входящих в перечень ВАК – 3,9% социально-гуманитарных направлений подготовки и 2,6% естественно-технических направлений подготовки.

<sup>5</sup> Коэффициент Крамера 0,202, вероятность ошибки (значимость 0,000).

<sup>6</sup> В журналах, индексируемых в WoS, Scopus, – 4,5 % магистранты и 1,1 % студенты бакалавриата и специалитета; в журналах, входящих в перечень ВАК – 14,2 % магистранты и 2,2 % студенты бакалавриата и специалитета.

<sup>7</sup> Коэффициент Крамера 0,107, вероятность ошибки (значимость 0,080).

выхода этих журналов (журналы естественно-технического профиля выходят чаще, чем социально-гуманитарного), а с другой – количеством статей, публикуемых в одном номере этих журналов (в журналах естественно-технического профиля в среднем ежегодно публикуется по 17–18 статей, а в журналах социально-гуманитарного профиля – по 13–14 статей).

Таблица 2  
Сведения о публикациях студентов в высокорейтинговых российских журналах

Table 2  
Information about students' publications in highly ranked Russian journals

| Название журнала<br>Journal title                                                                                                                                                                                               | Периодичность выхода<br>журнала<br>(раз в год)<br>Periodicity of<br>the journal<br>output<br>(time per year) | Общее количе-<br>ство статей<br>(шт.)<br>Total number of<br>articles (units) |      |                 | Количество статей<br>со студентами и ма-<br>гистрантами (шт.)<br>Number of articles with<br>students and master's<br>degree students<br>(units) |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
|                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                              | 2020                                                                         | 2021 | 2022            | 2020                                                                                                                                            | 2021 | 2022 |
| Журналы естественно-технического профиля<br>Natural-technical journals                                                                                                                                                          |                                                                                                              |                                                                              |      |                 |                                                                                                                                                 |      |      |
| Вестник Санкт-Петербургского универ-<br>ситета. Прикладная математика. Ин-<br>форматика. Процессы управления<br><i>Vestnik of Saint Petersburg University.<br/>Applied Mathematics. Computer Science.<br/>Control Processes</i> | 4                                                                                                            | 37                                                                           | 38   | 36 <sup>1</sup> | 5                                                                                                                                               | 2    | 4    |
| Вестник Удмуртского университета.<br>Математика. Механика. Компьютерные<br>науки<br><i>Bulletin of the Udmurt University.<br/>Mathematics. Mechanics. Computer Science</i>                                                      | 4                                                                                                            | 45                                                                           | 44   | 37              | 2                                                                                                                                               | 1    | 0    |
| Записки Горного института<br><i>Notes of the Mining Institute</i>                                                                                                                                                               | 6                                                                                                            | 81                                                                           | 92   | 97              | 0                                                                                                                                               | 0    | 1    |
| Известия высших учебных заведений.<br>Прикладная нелинейная динамика<br><i>Izvestiya VUZ. Applied Nonlinear Dynamics</i>                                                                                                        | 6                                                                                                            | 47                                                                           | 59   | 53              | 3                                                                                                                                               | 8    | 1    |
| Известия Саратовского университета.<br>Новая серия. Серия: Математика. Ме-<br>ханика. Информатика<br><i>Izvestiya of Saratov University. Mathemat-<br/>ics. Mechanics. Informatics</i>                                          | 4                                                                                                            | 46                                                                           | 48   | 45              | 7                                                                                                                                               | 2    | 4    |
| Инфекция и иммунитет<br><i>Russian Journal of Infection and Immunity</i>                                                                                                                                                        | 4 <sup>2</sup> ; 6 <sup>3</sup>                                                                              | 86                                                                           | 123  | 127             | 1                                                                                                                                               | 12   | 7    |
| Компьютерная оптика<br><i>Computer Optics</i>                                                                                                                                                                                   | 6                                                                                                            | 120                                                                          | 109  | 110             | 11                                                                                                                                              | 14   | 13   |

<sup>1</sup> В 2022 г. в E-Library представлено только 3 номера.

<sup>2</sup> В 2020 г.

<sup>3</sup> В 2021 и 2022 гг.

|                                                                                                                                                                                                    |    |     |     |     |    |    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-----|-----|----|----|----|
| Современные технологии в медицине<br><i>Modern Technologies in Medicine</i>                                                                                                                        | 6  | 82  | 61  | 45  | 14 | 6  | 6  |
| Теоретическая и прикладная экология<br><i>Theoretical and Applied Ecology</i>                                                                                                                      | 4  | 123 | 139 | 132 | 12 | 15 | 10 |
| Терапевтический архив<br><i>Therapeutic Archive</i>                                                                                                                                                | 12 | 224 | 234 | 201 | 10 | 9  | 9  |
| Итого:<br><i>Total:</i>                                                                                                                                                                            | -  | 0   | 0   | 0   | 0  | 0  | 0  |
| Журналы социально-гуманитарного профиля<br><i>Journals of social and humanitarian profile</i>                                                                                                      |    |     |     |     |    |    |    |
| Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения<br><i>Science Journal of VolSU. History. Area Studies. International Relations</i> | 6  | 133 | 138 | 132 | 0  | 1  | 0  |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. История<br><i>Vestnik of Saint Petersburg University. History</i>                                                                                       | 4  | 80  | 79  | 80  | 0  | 1  | 0  |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика<br><i>St Petersburg University Journal of Economic Studies</i>                                                                                | 4  | 29  | 26  | 25  | 2  | 2  | 0  |
| Вопросы ономастики<br><i>Problems of Onomastics</i>                                                                                                                                                | 3  | 53  | 52  | 50  | 1  | 1  | 0  |
| Журнал исследований социальной политики<br><i>The Journal of Social Policy Studies</i>                                                                                                             | 4  | 56  | 56  | 53  | 2  | 2  | 3  |
| Культурно-историческая психология<br><i>Cultural-Historical Psychology</i>                                                                                                                         | 4  | 50  | 69  | 59  | 1  | 0  | 3  |
| Мир России. Социология. Этнология<br><i>The World of Russia. Sociology. Ethnology</i>                                                                                                              | 4  | 37  | 36  | 36  | 0  | 0  | 0  |
| Психологическая наука и образование<br><i>Psychological Science and Education</i>                                                                                                                  | 6  | 53  | 59  | 65  | 1  | 1  | 5  |
| Философский журнал<br><i>Philosophy Journal</i>                                                                                                                                                    | 4  | 47  | 49  | 53  | 1  | 0  | 0  |
| Экономическая социология<br><i>Journal of Economic Sociology</i>                                                                                                                                   | 5  | 44  | 38  | 40  | 4  | 5  | 2  |
| Итого:<br><i>Total:</i>                                                                                                                                                                            | -  | 582 | 602 | 593 | 12 | 13 | 13 |

Составлено авторами

Высокорейтинговые журналы естественно-технического и социально-гуманитарного профиля отличаются друг от друга количеством публикуемых в них статей студентов<sup>1</sup>. В журналах естественно-технического профиля доля таких публикаций ежегодно составляет в среднем 7 %, а в журналах социально-гуманитарного профиля – только 2 %. Обратим внимание на то, что среди журналов естественно-технического профиля только два не публикуют статьи

<sup>1</sup> Далее к студенческим публикациям мы будем относить как статьи, авторский коллектив которых состоял только из студентов, так и статьи, подготовленные с их участием.

студентов, тогда как среди журналов социально-гуманитарного профиля таких пять.

Рассмотрим особенности опубликованных статей студентов сквозь призму выделенных нами категорий анализа (табл. 3).

Таблица 3  
Характеристика статей, опубликованных студентами в высокорейтинговых российских журналах в 2020–2022 гг.

Table 3  
Characteristics of articles published by students in highly ranked Russian journals in 2020–2022

| Название журнала<br>Journal title                                                                                                                                                                      | Общее количество авторов статьи<br>Total number of authors of the article |   |   |           | Общее количество авторов-студентов (магистрантов) (чел)<br>Total number of authors-students (master's degree students) (people) | Пол авторов-студентов (магистрантов)<br>Gender of authors-students (master's degree students) |                   | Статус автора<br>Author status |                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---|---|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------|---------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                        | 1                                                                         | 2 | 3 | 4 и более |                                                                                                                                 | Мужской<br>Male                                                                               | Женский<br>Female | Студент<br>Student             | Магистрант<br>Master's students |
|                                                                                                                                                                                                        | Журналы естественно-технического профиля<br>Natural-technical journals    |   |   |           |                                                                                                                                 |                                                                                               |                   |                                |                                 |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. Прикладная математика. Информатика. Процессы управления<br>Vestnik of Saint Petersburg University. Applied Mathematics. Computer Science. Control Processes | 0                                                                         | 3 | 1 | 7         | 14                                                                                                                              | 7                                                                                             | 7                 | 9                              | 5                               |
| Вестник Удмуртского университета. Математика. Механика. Компьютерные науки<br>Bulletin of the Udmurt University. Mathematics. Mechanics. Computer Science                                              | 0                                                                         | 3 | 0 | 0         | 3                                                                                                                               | 2                                                                                             | 1                 | 2                              | 1                               |
| Записки Горного института<br>Notes of the Mining Institute                                                                                                                                             | 0                                                                         | 0 | 0 | 1         | 1                                                                                                                               | 1                                                                                             | 0                 | 0                              | 1                               |
| Известия высших учебных заведений. Прикладная нелинейная динамика<br>Izvestiya VUZ. Applied Nonlinear Dynamics                                                                                         | 2                                                                         | 2 | 3 | 5         | 13                                                                                                                              | 7                                                                                             | 6                 | 7                              | 6                               |

|                                                                                                                                                                                                    |   |   |   |    |    |    |    |    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Математика. Механика. Информатика<br><i>Izvestiya of Saratov University. Mathematics. Mechanics. Informatics</i>                           | 1 | 7 | 3 | 2  | 15 | 9  | 6  | 7  | 8  |
| Инфекция и иммунитет<br><i>Russian Journal of Infection and Immunity</i>                                                                                                                           | 0 | 2 | 2 | 16 | 29 | 9  | 20 | 26 | 3  |
| Компьютерная оптика<br><i>Computer Optics</i>                                                                                                                                                      | 0 | 6 | 8 | 24 | 43 | 29 | 14 | 23 | 20 |
| Современные технологии в медицине<br><i>Modern Technologies in Medicine</i>                                                                                                                        | 0 | 0 | 1 | 25 | 33 | 12 | 21 | 31 | 2  |
| Теоретическая и прикладная экология<br><i>Theoretical and Applied Ecology</i>                                                                                                                      | 0 | 0 | 7 | 30 | 47 | 19 | 28 | 17 | 30 |
| Терапевтический архив<br><i>Therapeutic Archive</i>                                                                                                                                                | 0 | 1 | 1 | 26 | 38 | 6  | 32 | 38 | 0  |
| Итого:<br><i>Total:</i>                                                                                                                                                                            | 0 | 0 | 0 | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| Журналы социально-гуманитарного профиля<br><i>Journals of social and humanitarian profile</i>                                                                                                      |   |   |   |    |    |    |    |    |    |
| Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения<br><i>Science Journal of VolSU. History. Area Studies. International Relations</i> | 0 | 1 | 0 | 0  | 1  | 1  | 0  | 0  | 1  |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. История<br><i>Vestnik of Saint Petersburg University. History</i>                                                                                       | 0 | 0 | 0 | 1  | 1  | 1  | 0  | 0  | 1  |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика<br><i>St Petersburg University Journal of Economic Studies</i>                                                                                | 0 | 2 | 1 | 1  | 4  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| Вопросы ономастики<br><i>Problems of Onomastics</i>                                                                                                                                                | 0 | 2 | 0 | 0  | 2  | 0  | 2  | 0  | 2  |
| Журнал исследований социальной политики<br><i>The Journal of Social Policy Studies</i>                                                                                                             | 1 | 5 | 1 | 0  | 7  | 0  | 7  | 2  | 5  |
| Культурно-историческая психология<br><i>Cultural-Historical Psychology</i>                                                                                                                         | 0 | 2 | 0 | 2  | 4  | 3  | 1  | 3  | 1  |

|                                                                                              |   |   |   |   |    |   |    |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|----|---|----|---|---|
| Мир России. Социология.<br>Этнология<br><i>The World of Russia. Sociology.<br/>Ethnology</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0  | 0 | 0  | 0 | 0 |
| Психологическая наука и<br>образование<br><i>Psychological Science and Ed-<br/>ucation</i>   | 0 | 1 | 4 | 2 | 7  | 2 | 5  | 3 | 4 |
| Философский журнал<br><i>Philosophy Journal</i>                                              | 1 | 0 | 0 | 0 | 1  | 0 | 1  | 1 | 0 |
| Экономическая социология<br><i>Journal of Economic Sociology</i>                             | 6 | 4 | 1 | 0 | 14 | 4 | 10 | 9 | 5 |
| Итого:<br><i>Total:</i>                                                                      | 0 | 0 | 0 | 0 | 0  | 0 | 0  | 0 | 0 |

Первая категория, на которой хотелось бы остановиться, – это количество авторов. Во-первых, необходимо отметить, что количество статей, в которых студент является единственным автором, немного. Доля таких статей за 2020–2022 гг. в журналах социально-гуманитарного профиля составила 20 %, а в журналах естественно-технического профиля не превысила 2 %. Большая доля статей с одним автором-студентом в журналах социально-гуманитарного профиля образовалась за счет активной публикации в журнале «Экономическая социология» статей-рецензий. Во-вторых, в журналах естественно-технического профиля большинство статей с участием студентов – это многоавторные статьи (доля статей, в которых авторами выступают 4 и более человека, составила 72 %). В журналах социально-гуманитарного профиля статей, в которых авторами выступают 4 и более человека, гораздо меньше – только 16 %, зато в них студенты чаще публикуют статьи с одним соавтором (45 %). Полагаем, полученные результаты демонстрируют значимость наличия у студента научного наставника (наставников) для публикации результатов научной работы в высокорейтинговых научных журналах.

Обращает на себя внимание тот факт, что в журналах естественно-технического профиля не только больше публикуется многоавторных статей, но и участвует в написании одной статьи нескольких авторов-студентов. В 189 статьях, опубликованных в журналах естественно-технического профиля за 2020–2022 гг., приняли участие 236 студентов, тогда как в 38 статьях, опубликованных в журналах социально-гуманитарного профиля, только 41 студент.

Вторая категория, к которой мы обратимся, – пол авторов-студентов. Анализ показал, что в изученных высокорейтинговых научных журналах больше публикуются девушки, нежели юноши. Различия обнаруживаются как в журналах естественно-технического (57 % к 43 %), так и социально-гуманитарного профиля (68 % к 32 %). Полагаем, выявленная гендерная асимметрия у последних возникает, помимо всего прочего, в силу существующих особенностей половой структуры обучающихся: большего числа девушек на специальностях социально-гуманитарного профиля, чем юношей.

Третья категория, которая была изучена, – статус автора. Специфика магистратуры как научно-ориентированного уровня подготовки отражается на количестве публикаций студентов-магистрантов. В соответствии с данными официальной статистики, в вузах страны обучается 12 % магистрантов и 88 % студентов бакалавриата и специалитета<sup>1</sup>. В журналах естественно-технического профиля опубликовали результаты своих исследований 32 % магистрантов, а в социально-гуманитарного профиля – еще больше (51 %). Обратим внимание на то, что в подавляющем большинстве случаев в авторской справке не указывается курс обучения студента. В статьях в журналах естественно-технического профиля курс обучения был указан у 14 % авторов-студентов, а в статьях в журналах социально-гуманитарного профиля – у 10 %. И в том, и в другом случае авторы-студенты – представители старших курсов (начиная с 3 курса), а авторы-магистранты – в равной степени представители 1 и 2 курса.

Четвертая категория, к которой мы обратимся, – ссылка на грант. В 52 % статей с участием студентов, опубликованных в журналах естественно-технического профиля, и в 63 % статей с участием студентов, опубликованных в журналах социально-гуманитарного профиля, отсутствует ссылка на какой-либо источник финансирования. Чаще в журналах обоих профилей имеется ссылка на грант РФФИ (в 20 % статей в журналах естественно-технического профиля и в 11 % статей в журналах социально-гуманитарного профиля) и прочие гранты (в 20 % статей в журналах естественно-технического профиля и в 13 % статей в журналах социально-гуманитарного профиля). Кроме того, в 14 % статей в журналах естественно-технического профиля источником финансирования выступает РНФ.

Последней – пятой категорией анализа – выступил вуз, в котором обучаются авторы-студенты. Исследование позволило выявить два важных момента. Во-первых, во всех журналах больше публикуются студенты из статусных вузов (научно-исследовательских, федеральных вузов и вузов с особым статусом), чаще всего столичных. Доля студентов-авторов из нестатусных вузов в журналах естественно-технического профиля не превышает 20 %. В журналах социально-гуманитарного профиля их еще меньше – только 7 %. Лидерами по публикационной активности в журналах естественно-технического профиля являются студенты из таких вузов, как Первый Московский медицинский университет им. Сеченова (26 чел.), Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва (14 чел.), Санкт-Петербургский госуниверситет (12 чел.), Московский госуниверситет им. М. В. Ломоносова (10 чел.). В журналах социально-гуманитарного профиля чаще публикуются студенты из НИУ «Высшая школа экономики» (17 чел.), МГУ им. М. В. Ломоносова (5 чел.) и Московского государственного психолого-педагогического университета (2 чел.). Во-вторых, в журналах обоих профилей есть такие издания,

<sup>1</sup> Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Сайт Министерства науки и высшего образования РФ. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения 10.01.2023).

которые публикуют «своих» студентов чаще, чем студентов из других вузов<sup>1</sup>. Вероятно, это связано с тем, что студенты лучше информированы о возможностях публикации в данных журналах.

### Обсуждение

Низкая публикационная активность студентов в сегменте высокорейтинговых научных журналов обусловлена объективными факторами: несформированностью у студентов научной культуры, ограниченным их доступом к таким журналам. Между тем, несмотря на существующие барьеры, студенты могут публиковаться в высокорейтинговых журналах. Однако важную роль в этом играет их включенность в научную деятельность на постоянной основе и наличие научного наставника.

Проведенное исследование показало невысокую вовлеченность российских студентов в НИД, особенно на постоянной основе, которая обеспечивает развитие научно-исследовательской культуры и высокие научные результаты, в том числе и публикационные. В этом случае наши результаты совпадают с выводами таких исследователей, как И. А. Щеглова, О. В. Дремова [27], Е. А. Коган [28], А. Ассар [29], Л. М. Фергюсон [30], выявляя общую для российских и зарубежных университетов проблемную ситуацию. В то же время в российских вузах сохраняется тенденция нарастания научной и публикационной активности студентов к старшим курсам бакалавриата (специалитета) и ко времени обучения в магистратуре. Эту общероссийскую тенденцию, выявленную в 2020 г. И. А. Щегловой О. В. Дремовой [27], подтвердило и наше исследование.

Обсуждению подлежит еще одна особенность, характеризующая публикационную деятельность студентов, – множественное авторство. Данный феномен сегодня находится в центре научной дискуссии об этических аспектах научных публикаций. Однако не только в фокусе внимания оказывается не только «взрослая», но и студенческая наука. Так, К. Риантопутра отмечает, что в Индонезии на тенденцию множественного авторства влияют правительственные постановления, которые требуют, чтобы студенты публиковали свои исследования, в попытке увеличить количество научных публикаций в стране. В такого рода публикациях студенты обычно становятся ведущими авторами, в то время как преподаватели становятся соавторами [31].

В нашем исследовании не ставилась задача изучения этической стороны выявленного феномена множественного авторства в студенческих статьях. Мы можем предложить несколько вариантов причин выявленной ситуации: 1) множественное авторство – традиция в сфере естественно-научного знания, поэтому она транслируется от «взрослой» науки к студенческой; 2) публикации в высокорейтинговых журналах – очень сложная и трудоемкая задача, выполнение которой облегчается посредством создания большого коллектива

<sup>1</sup> Например, в журнале «Компьютерная оптика» 40 % авторов-студентов (магистрантов) обучаются в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С. П. Королёва, а в журнале «Экономическая социология» 82 % авторов-студентов (магистрантов) обучаются в НИУ ВШЭ.

авторов (состоящего как из состоявшихся, так и начинающих исследователей); 3) не исключены неэтические практики приписывания авторства для повышения личного рейтинга студентов и «взрослых» ученых, в случае их участия в публикации.

Мы полагаем, что данный результат нашего исследования требует дальнейшего изучения и интерпретации. Тем более, что зарубежные исследователи пишут о том, что в современных журналах появилась тенденция увеличения множественного авторства и в сфере социогуманитарного знания. По мнению Макфарлейн [32] и Шенхер [33], она требует своего изучения в контексте проблемы научного наставничества, социокультурных координат национальной научной культуры (дистанции власти, модели межпоколенческих отношений и пр.).

По наличию ссылки на грант или иные виды поддержки мы видим значение включения студентов в научные коллективы. По данным нашего исследования, это обстоятельство дает около 40 % студенческих публикаций в высокорейтинговых журналах. В то же время большая доля статей, не имеющих отношения к грантам, свидетельствует о возможностях стимулирования студенческой публикационной активности и вне грантовых проектов. В то же время серьезные требования высокорейтинговых изданий предполагают целенаправленную и систематическую работу научных наставников (scientific mentees). Некоторые соавторы студенческих публикаций в определенном смысле могут выступать таковыми. Однако исследования зарубежных исследователей показывают, что научные наставники, как правило, ограничиваются свой функционал обучением студентов-ментов навыкам академического письма и сопровождением конкретной статьи.

В этом смысле интересные кейсы зарубежных практик приводятся в научной литературе. Так, Р. Нассер и Х. Альхатиб обобщили опыт наставнической программы Университета Катара [34], в ходе которой студенты бакалавриата приобщались редакторами журналов к рецензированию, редактированию и в целом администрированию прохождения рукописей статей. Научные наставники обучали студентов оценке структуры статьи, обзоров литературы, исследовательских вопросов, гипотез и методов, системы цитирования и др. Позитивное влияние подобных наставнических практик на публикационную активность и в целом вовлечение в НИД отмечается и в других исследованиях, в частности в работе Л. Путче с соавторами [35].

Что касается различий в публикационной активности девушек и юношей, которые с очевидностью были показаны в нашей статье, то отдельных исследований гендерного аспекта этого вида научной деятельности студентов практически не встречается ни в российской, ни в зарубежной науке. Между тем, в целом учеными отмечается большая активность девушек в рассматриваемой сфере. А в работе Д. Стокемера с соавторами, посвященной анализу публикаций студентов и аспирантов [36], отмечается большая успешность прохождения в журналах статей именно девушек-аспиранток. Вероятно, гендерная

асимметрия в студенческих публикациях обусловлена более высоким уровнем вовлеченности девушек в студенческую науку и такими их характеристиками, как педантичность, усидчивость, терпеливость, которые требуются при подготовке и оформлении текстов. Полагаем, что данная гипотеза требует своего дальнейшего изучения и проверки.

В завершении обсуждения результатов авторского исследования, остановимся на тех теоретических перспективах, которые открываются на основе обобщения наших выводов и результатов исследований по схожей тематике. Прежде всего, мы видим вполне обоснованной теоретической рамкой изучения публикационной активности студентов *концепцию ранней академической карьеры*. Традиционно она применяется к исследованию привлечения выпускников магистратуры в аспирантуру и удержанию их в академической профессии. Однако мы видим по результатам исследований студенчества, что рамки ранней академической карьеры вполне могут быть снижены до возраста студентов, вовлеченных во «взрослую» науку, релевантным показателем чего может служить их публикационная активность в сегменте высокорейтинговых журналов.

Другой значимой теоретической основой интерпретации публикационной активности студенчества может быть *концепция научного наставничества* – как в институциональном ее варианте, так и в варианте, базирующемся на теориях повседневности. Институциональные практики научного наставничества, как показывают результаты исследований, напрямую определяют успешность прохождения студенческих статей в серьезных научных изданиях. Впрочем, и неформальные взаимодействия научных наставников и студентов-менти могут быть источниками мотивации молодых исследователей к публикациям и формирования их грамотности в сфере академического письма.

Отметим еще один продуктивный теоретический подход, в рамках которого было реализовано наше исследование публикационной активности студентов российских вузов. Данный подход базировался на представлениях о сущности и структуре научно-исследовательской культуры студентов, важнейшим элементом и выражением которой выступает публикационная деятельность. В ней отражаются когнитивные, аксиологические и праксеологические элементы научной культуры. Подготовка студентами публикаций в высокорейтинговых журналах невозможна без глубоких знаний и умений проведения научных исследований, академического письма, так же, как и без отношения к этой деятельности как ценности и соблюдения этических норм научной коммуникации.

## Заключение

Обобщая выводы проведенного исследования с учетом некоторых объективных ограничений, сужающих предмет статьи, авторы предлагают считать исследование публикационной активности студентов (бакалавров и магистрантов) российских вузов перспективным научным направлением. Оно

имеет возможности исследования как дисциплинарного (например, педагогического или социологического), так и междисциплинарного. Последнее, может быть, имеет бóльший потенциал в свете результатов тех исследовательских проектов, которые были представлены в данной статье.

Проведенное авторами статьи исследование показало возможности не только теоретического обоснования, но и методического обеспечения исследования публикационной стороны студенческой науки. Рассмотренная проблема публикаций особой группы студентов – наиболее активных и подготовленных в научно плане – может быть раскрыта с применением многометодной стратегии эмпирических исследований. В нашем исследовании мы использовали только два количественных метода – онлайн-опрос студентов и контент-анализ научных журналов, что, естественно, не дало нам возможности углубиться в понимание этических и мотивационных аспектов публикационной деятельности студентов. Соответственно, разработка и апробация такой методики может стать перспективной исследовательской задачей, а ее решение позволит накапливать эмпирический материал, дефицит которого с очевидностью наблюдается в отечественной науке.

Наконец, подчеркнем значение подобных исследований для совершенствования научно-воспитательных практик современных университетов. Мы увидели, что наибольших публикационных результатов достигают студентов статусных вузов, создающих условия для эффективных институциональных и внеинституциональных форм воспитания студентов как будущих исследователей. Талантливые и мотивированные студенты учатся не только в селективных, но и рядовых университетах страны и благодаря этому могут считаться «золотым запасом» всей российской науки – как вузовской, так и академической. Соответственно, поддержка практик публикационного наставничества, интегрированных в учебный процесс и/или выделенных из него во внеучебный формат, представляется важной и посильной задачей университетского управления.

### Список использованных источников

1. Scholtz D. Improving writing practices of students' academic literacy development // *Journal for Language Teaching*. 2016. Vol. 50, № 2. P. 37–55. DOI: 10.4314/jlt.v50i2.2
2. Гамидова Л. В. Организационно-методические аспекты преподавания академического письма в языковом вузе на междисциплинарной основе // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2021. Т. 10, №37. С. 16–29. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.02
3. Беляева Е. Г. Methodological model of teaching academic writing to undergraduate students // *Focus on Language Education and Research*. 2022. Vol. 3? № 1. С. 36–51. DOI: 10.35213/2686-7516-2022-3-1-36-51
4. Абрамова И. Е., Ананьина А. В. Системный подход к обучению академическому письму: практический опыт // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 7. С. 105–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116
5. Campbell M. Teaching academic writing in higher education // *Education Quarterly Reviews*. 2019. Vol. 2, № 3. P. 608–614. DOI: 10.31014/aior.1993.02.03.92

6. Короткина И. Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 10. С. 64–74. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74

7. Savarese C., Understanding writing center use among community college students. Hempstead: Hofstra University, 2020. 30 p.

8. Uysal H. H., Selvi B. Writing centers as a solution to the problems of international scholars in writing for publication // International Online Journal of Education and Teaching. 2021. Vol. 8, № 1. P. 288–309. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286514.pdf> (date of access: 30.04.2023).

9. Базанова Е. М. Лаборатория научной коммуникации: российский опыт // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 135–143.

10. Gottlieb L. N. The quality of student papers // Canadian Journal of Nursing Research Archive. 2002. Vol. 34, № 4. P. 3–6.

11. Tsigaris P. Formalized journal-style review process: Improving the quality of students' work // Frontiers of Education. 2021. Vol. 6. Article no. 701978. DOI: 10.3389/feduc.2021.701978

12. Ананьина А. В. Студенческая научная статья в контексте академического письма (по материалам журнала «StudArctic Forum») // Непрерывное образование: XXI век. 2022. Вып. 3 (39). DOI: 10.15393/j5.art.2022.7845

13. Кирюшина М. А., Алексеева Я. И., Рудаков В. Н. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень. Москва: НИУ ВШЭ, 2023. 40 с.

14. Юрченко И. Ю. Публикация статей студентов: наука или погоня за рейтингом? (на материале историографии казачества 2016–2017 гг.) // Вестник НМС. 2018. № 11. С. 174–182.

15. Aquino-Canchari C. R., Osco-Mueras A. J., Santivañez-Isla L. A., Huamán Castillón K. M. Accessibility to student publication in dental journals in the world // Brazilian Journal of Oral Sciences. 2022. Vol. 21. Article no. e226694. DOI: 10.20396/bjos.v21i00.8666694

16. Jensen E., Yordanova D., Denhard L., Zazzi K., Mejia J., Shar T., Iseman J., Hoeniges T., Mitchell M. Engaging undergraduate student-athletes in research and publication opportunities // The Sport Journal. 2022. Available from: <https://thesportjournal.org/article/engaging-undergraduate-student-athletes-in-research-and-publication-opportunities/> (date of access: 30.04.2023).

17. Parker S. M., Vona-Davis L. C., Mattes M. D. Factors predictive of publication among medical students participating in school-sponsored research programs // Cureus. 2021. Vol. 13, № 9. Article no. e18176. DOI: 10.7759/cureus.18176

18. Wilton A., Pananwala H. Publication in the Australian medical student journal is associated with future academic success: a matched-cohort study // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. Article no. 586. DOI: 10.1186/s12909-022-03607-0

19. Al-Busaidi I. S., Wells C. I., Wilkinson T. J. Publication in a medical student journal predicts short- and long-term academic success: a matched-cohort study // BMC Medical Education. 2019. Vol. 19, № 1. Article no. 271. DOI: 10.1186/s12909-019-1704-x

20. Waaijer C. J. F., Ommering B. W. C., van der Wurff L. J., van Leeuwen T. N., Dekker F. W. Scientific activity by medical students: the relationship between academic publishing during medical school and publication careers after graduation // Perspectives on Medical Education. 2019. Vol. 8. P. 223–229. DOI: 10.1007/s40037-019-0524-3

21. Markin D. A., Yakovenko N. S., Varnavskaya E. V. Analysis of student publication activity in the field of medical sciences [Электрон. ресурс] // Молодежный инновационный бюллетень. 2019. Т. 8, № 2. С. 562–563. Режим доступа: <https://www.new.vestnik-surgery.com/index.php/2415-7805/article/view/5763> (дата обращения: 02.05.2023).

22. Васильева Е. В., Настаушева Т. Л., Кулакова Е. Н., Неверов А. В. Публикационная активность будущих педиатров: анализ текущей практики // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2022. № 2. С. 114–120. DOI: 10.21508/1027-4065-2022-67-2-114-120

23. Bazhenov R. I. Arranging student scientific research as an educational technology: The experience of regional universities of Russia // *Education Research International*. 2019. Vol. 2019. Article ID: 8358954. DOI: 10.1155/2019/8358954
24. Канаева Л. В. Причины и коррекция публикационных девиаций в «студенческой науке» // *Высшее образование в России*. 2017. № 12. С. 112–119.
25. Kim N. J., Kim M. K. Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing // *Frontiers of Education*. 2022. Vol. 7. Article no. 755914. DOI: 10.3389/fed-uc.2022.755914
26. Babl F. E., Babl M. P. Generative artificial intelligence: Can ChatGPT write a quality abstract? // *Emergency Medicine Australasia*. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1742-6723.14233> (date of access: 02.05.2023). DOI: 10.1111/1742-6723.14233
27. Щеглова И. А., Дремова О. В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов: информационный бюллетень. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. 36 с.
28. Коган Е. А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе // *Человеческий капитал*. 2020. № 8. С. 179–187.
29. Assar A., Matar S. G., Hasabo E. A. et al. Knowledge, attitudes, practices and perceived barriers towards research in undergraduate medical students of six Arab countries // *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22, № 1. Article no. 44. DOI: 10.1186/s12909-022-03121-3
30. Ferguson L. M., Yonge O., Myrick F. Students' involvement in faculty research: Ethical and methodological issues // *International Journal of Qualitative Methods*. 2004. Vol. 3, № 4. P. 56–68. DOI: 10.1177/160940690400300405
31. Riantoputra C. D. Multiple authorship: Gold mines or booby traps? // *Makara Human Behavior Studies in Asia*. 2019. Vol. 23, № 1. Article no. 1. DOI: 10.7454/hubs.asia.1310719
32. Macfarlane B. The ethics of multiple authorship: power, performativity and the gift economy // *Studies in Higher Education*. 2015. Vol. 42, № 7. P. 1194–1210. DOI: 10.1080/03075079.2015.1085009
33. Schoenherr J. R. Social-cognitive barriers to ethical authorship // *Frontiers in Psychology*. 2015. № 6. Article no. 877. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00877
34. Nasser R. N., Alkhateeb H. Students learning about research through the process of publishing academic papers in Qatar // *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*. 2013. Vol. 2013, № 1. DOI: 10.5339/nmejre.2013.1
35. Putsche L., Storrs D., Lewis A., Haylett J. The development of a mentoring program for university undergraduate women // *Cambridge Journal of Education*. 2008. Vol. 38, № 4. P. 513–528. DOI: 10.1080/03057640802482322
36. Stockemer D., Reidy T., Teodoro A., Gerba G. Student publishing in peer reviewed journals: Evidence from the *International Political Science Review* // *Learned Publishing*. 2022. Vol. 35, № 3. P. 341–349. DOI: 10.1002/leap.1468

## References

1. Scholtz D. Improving writing practices of students' academic literacy development. *Journal for Language Teaching*. 2016; 50 (2): 37–55. DOI: 10.4314/jlt.v50i2.2
2. Gamidova L. V. Organizational and methodological aspects of teaching academic writing in a linguistic university on an interdisciplinary basis. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*. 2021; 10 (37): 16–29. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.02 (In Russ.)
3. Belyaeva E. G. Methodological model of teaching academic writing to undergraduate students. *Focus on Language Education and Research*. 2022; 3 (1): 36–51. DOI: 10.35213/2686-7516-2022-3-1-36-51

4. Abramova I. E., Anyanina A. V. Systematic approach to teaching academic writing: Practical experience. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 30 (7): 105–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116 (In Russ.)
5. Campbell M. Teaching academic writing in higher education. *Education Quarterly Reviews*. 2019; 2 (3): 608–614. DOI: 10.31014/aior.1993.02.03.92
6. Korotkina I. B. Academic writing in Russia: The urge for interdisciplinary studies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018; 27 (10): 64–74. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74 (In Russ.)
7. Savarese C. Understanding writing center use among community college students. Hempstead: Hofstra University; 2020. 30 p.
8. Uysal H.H., B. Selvi B. Writing centers as a solution to the problems of international scholars in writing for publication. *International Online Journal of Education and Teaching* [Internet]. 2021 [cited 2023 Apr 30]; 8 (1): 288–309. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286514.pdf>
9. Bazanova E. M. Laboratory of scientific communication: Russian experience. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2015; 8–9: 135–143. (In Russ.)
10. Gottlieb L. N. The quality of student papers. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*. 2002; 34 (4): 3–6.
11. Tsigaris P. Formalized journal-style review process: Improving the quality of students' work. *Frontiers of Education*. 2021; 6: 701978. DOI: 10.3389/feduc.2021.701978
12. Anyanina A. V. Student scientific article in the context of academic writing (based on the materials of the journal "StudArctic Forum"). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong Education: The 21<sup>st</sup> Century*. 2022; 3 (39). DOI: 10.15393/j5.art.2022.7845 (In Russ.)
13. Kiryushina M. A., Alekseeva Ya. I., Rudakov V. N. Prepodavatel'skie praktiki sotrudnikov vuzov i nauchnykh organizacij: informacionnyj byulleten' = Teaching practices of employees of universities and scientific organizations: Newsletter. Moscow: Higher School of Economics; 2023. 40 p. (In Russ.)
14. Yurchenko I. Y. Publication of students' articles: Science or the pursuit of a rating? (based on the material of the historiography of the Cossacks in 2016–2017). *Vestnik NMS = Bulletin of the NMS*. 2018; 11: 174–182. (In Russ.)
15. Aquino-Canchari C. R., Osco-Mueras A. J., Santivañez-Isla L. A., Huamán Castillón K. M. Accessibility to student publication in dental journals in the world. *Brazilian Journal of Oral Sciences*. 2022; 21: e226694. DOI: 10.20396/bjos.v21i00.8666694
16. Jensen E., Yordanova D., Denhard L., Zazzi K., Mejia J., Shar T., Iseman J., Hoeniges T., Mitchell M. Engaging undergraduate student-athletes in research and publication opportunities. *The Sport Journal* [Internet]. 2022 [cited 2023 Apr 30]. Available from: <https://thesportjournal.org/article/engaging-undergraduate-student-athletes-in-research-and-publication-opportunities/>
17. Parker S. M., Vona-Davis L. C., Mattes M. D. Factors predictive of publication among medical students participating in school-sponsored research programs. *Cureus*. 2021; 13 (9): e18176. DOI: 10.7759/cureus.18176
18. Wilton A., Pananwala H. Publication in the Australian medical student journal is associated with future academic success: A matched-cohort study. *BMC Medical Education*. 2022; 22: 586. DOI: 10.1186/s12909-022-03607-0
19. Al-Busaidi I. S., Wells C. I., Wilkinson T. J. Publication in a medical student journal predicts short- and long-term academic success: a matched-cohort study. *BMC Medical Education*. 2019; 19 (1): 271. DOI: 10.1186/s12909-019-1704-x
20. Waaijer C. J. F., Ommering B. W. C., van der Wurff L. J., van Leeuwen T. N., Dekker F. W. Scientific activity by medical students: The relationship between academic publishing during medical school and publication careers after graduation. *Perspectives on Medical Education*. 2019; 8: 223–229. DOI: 10.1007/s40037-019-0524-3

21. Markin D. A., Yakovenko N. S., Varnavskaja E. V. Analysis of student publication activity in the field of medical sciences. *Molodezhnyj innovacionnyj byulleten'* = *Youth Innovative Bulletin*. 2019 [cited 2023 May 02]; 8 (2): 562–563. Available from: <https://www.new.vestnik-surgery.com/index.php/2415-7805/article/view/5763> (In Russ.)

22. Vasilyeva E. V., Nastusheva T. L., Kulakova E. N., Neverov A. V. Publication activity of future pediatricians: Analysis of current practice. *Rossijskij vestnik perinatologii i pediatrii* = *Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*. 2022; 2: 114–120. DOI: 10.21508/1027-4065-2022-67-2-114-120 (In Russ.)

23. Bazhenov R. I. Arranging student scientific research as an educational technology: The Experience of regional universities of Russia. *Education Research International*. 2019; 2019: 8358954. DOI: 10.1155/2019/8358954

24. Kanaeva L. V. Causes and correction of publication deviations in “student science”. *Vysshhee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. 2017; 12: 112–119. (In Russ.)

25. Kim N. J., Kim M. K. Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. *Frontiers of Education*. 2022; 7: 755914. DOI: 10.3389/educ.2022.755914

26. Babl F. E., Babl M. P. Generative artificial intelligence: Can ChatGPT write a quality abstract? *Emergency Medicine Australasia*. 2023; 10. DOI: 10.1111/1742-6723.14233

27. Shcheglova I. A., Dremova O. V. Vneuchebnaja dejatel'nost' kak faktor akademicheskoy uspešnosti studentov: informacionnyj byulleten' = *Extracurricular activities as a factor of academic success of students: Newsletter*. Moscow: Higher School of Economics; 2022. 36 p. (In Russ.)

28. Kogan E. A. Attitude of university students to research work. *Chelovecheskij kapital* = *Human Capital*. 2020; 8: 179–187. (In Russ.)

29. Assar A., Matar S. G., Hasabo E. A., et al. Knowledge, attitudes, practices and perceived barriers towards research in undergraduate medical students of six Arab countries. *BMC Medical Education*. 2022; 22 (1): 44. DOI: 10.1186/s12909-022-03121-3

30. Ferguson L. M., Yonge O., Myrick F. Students' involvement in faculty research: Ethical and methodological issues. *International Journal of Qualitative Methods*. 2004; 3 (4): 56–68. DOI: 10.1177/160940690400300405

31. Riantoputra C. D. Multiple authorship: Gold mines or booby traps? *Makara Human Behavior Studies in Asia*. 2019; 23 (1): 1. DOI: 10.7454/hubs.asia.1310719

32. Macfarlane B. The ethics of multiple authorship: Power, performativity and the gift economy. *Studies in Higher Education*. 2015; 42 (7): 1194–1210. DOI: 10.1080/03075079.2015.1085009

33. Schoenherr J. R. Social-cognitive barriers to ethical authorship. *Frontiers in Psychology*. 2015; 6: 877. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00877

34. Nasser R. N., Alkhateeb H. Students learning about research through the process of publishing academic papers in Qatar. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*. 2013; 2013 (1): 1. DOI: 10.5339/nmejre.2013.1

35. Putsche L., Storrs D., Lewis A., Haylett J. The development of a mentoring program for university undergraduate women. *Cambridge Journal of Education*. 2008; 38 (4): 513–528. DOI: 10.1080/03057640802482322

36. Stockemer D., Reidy T., Teodoro A., Gerba G. Student publishing in peer reviewed journals: Evidence from the International Political Science Review. *Learned Publishing*. 2022; 35 (3): 341–349. DOI: 10.1002/leap.1468

#### **Информация об авторах:**

**Шаброва Нина Васильевна** – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и технологий ГМУ Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-5694-1040; Екатеринбург, Россия. E-mail: n.v.shabrova@urfu.ru

**Амбарова Полина Анатольевна** – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и технологий ГМУ Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0003-3613-4003; Екатеринбург, Россия. E-mail: borges75@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 14.05.2023; поступила после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 04.11.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Nina V. Shabrova** – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-5694-1040; Ekaterinburg, Russia. E-mail: n.v.shabrova@urfu.ru

**Polina A. Ambarova** – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Professor, Department of Sociology and Technology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003; Ekaterinburg, Russia. E-mail: borges75@mail.ru

**Contribution of the authors.** The authors made an equal contribution to the preparation of the article.

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

Received 14.05.2023; revised 26.10.2023; accepted for publication 04.10.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Información sobre los autores:**

**Nina Vasílevna Shábrova:** Candidata a Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Sociología y Tecnología de Administración Estatal y Municipal de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia, B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-5694-1040; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: n.v.shabrova@urfu.ru

**Polina Anatólevna Ambárova:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora Asociada, Profesora del Departamento de Sociología y Tecnología de Administración Estatal y Municipal de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia, B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: borges75@mail.ru

**Contribución de coautoría.** Los autores aportaron una contribución igual para la preparación del artículo.

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 14/05/2023; recepción efectuada después de la revisión el 26/10/2023; aceptado para su publicación el 04/11/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.2

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-45

## INSTRUCTIONAL DESIGN OF SMART TECHNOLOGY USE IN TEACHER DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G. B. Sarzhanova<sup>1</sup>, R. S. Bobesh<sup>2</sup>, G. Zh. Smagulova<sup>3</sup>

Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan.

E-mail: <sup>1</sup>galiya008@mail.ru; <sup>2</sup>solnyshk@mail.ru; <sup>3</sup>smagulova\_gulya@mail.ru

A. Turkel

Dokuz Eylül University, Izmir, Turkey.

E-mail: ali.turkel@deu.edu.tr

N. B. Serikbayeva

Semey State University named after Shakarim, Semey, Kazakhstan.

E-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

**Abstract.** *Introduction.* According to the provisions mentioned in Digital Kazakhstan Programme and Digital Teacher national project, the teacher today is regarded not just as an active user of the novel digital and smart technologies, but as the creator and transmitter of the authors' digital educational content. The modern teacher is supposed both to adapt to and perform the professional activity within the digital setting of the educational institution and be able to design his/her own digital educational environment to transfer the educational content and organise effective "educator-learner" educational interaction. This situation brings us to the issue of the necessity for the teacher to be aware and master the potential possibilities provided by the smart technologies in realisation of the educational activity in terms of online and mixed learning; this, in its turn, conditions the search for the solutions for the effective instructional design of smart technology application in a teacher digital educational environment.

*Aim.* The present study *aims* to substantiate the instructional design of the implementation model of smart technologies when designing teacher personal digital educational environment (on the example of the authors' Smart Assistant software as a means of optimising teacher activities and organising an online and mixed educational process).

*Methodology and research methods.* The following categories of research methods were used to reach the goal set: 1) theoretical: cybernetics method, generalisation, analogy, abstraction, visualisation, modelling, and classification; 2) empirical: surveys and interviews techniques, as well as mathematical and statistical data analysis approaches.

During the experimental part of the study an online questionnaire survey on "Implementation of smart technologies in designing a teacher personal digital educational environment in the conditions of distance learning at a university" was conducted among 201 teachers of Karaganda Buketov University

(Republic of Kazakhstan) and Dokuz Eylul University (Turkey) from 12 December 2022 to 30 April 2023. The aim of the experiment was to identify problems with the adaptation and implementation of smart technologies in designing a digital educational environment. For this purpose, the respondents answered fifteen questions and made suggestions for improving the university digital educational environment.

**Results and scientific novelty.** The article substantiates the design of smart technology implementation in a teacher digital educational environment as a means of optimising his/her activity in organising online and mixed learning process (on the example of the authors' software Smart Assistant), and identifies the problems with the adaptation and implementation of professional activities in the context of a digital educational environment. The characteristic features of the problems of teachers' adaptation in a digital educational environment and the difficulties of smart technologies implementation in their professional activity are defined.

**Practical significance.** The Smart Assistant software product was developed as a means of optimising the teacher's activities in organising an online and mixed educational process.

**Keywords:** instructional design, digital educational environment of the university, digital competence of the teacher, smart technologies, teacher personal educational environment.

**Acknowledgements.** The study was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant no. AP13068185).

The authors express their sincere gratitude to the Education and Science Journal Editorial Board for the support and assistance in publishing the research results. The authors also thank the reviewers, whose comments allowed improving the structure and content of the material presented in the article.

**For citation:** Sarzhanova G. B., Bobesh R. S., Smagulova G. Zh., Turkel A., Serikbayeva N. B. Instructional design of smart technology use in teacher digital educational environment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (9): 197–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-45

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ПРИМЕНЕНИЯ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГА

Г. Б. Саржанова<sup>1</sup>, Р. С. Бобеш<sup>2</sup>, Г. Ж. Смагулова<sup>3</sup>

Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан.

E-mail: <sup>1</sup>galiya008@mail.ru; <sup>2</sup>solnyshk@mail.ru; <sup>3</sup>smagulovag@mail.ru

А. Туркель

Университет Докуз Эйлюль, Измир, Турция.

E-mail: ali.turkel@deu.edu.tr

Н. Б. Серикбаева

Семипалатинский государственный университет имени Шакарима, Семей, Казахстан.

E-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

**Аннотация.** Введение. Согласно положениям, приведенным в программе «Цифровой Казахстан» и нацпроекте «Цифровой учитель», реализуемых в Казахстане, педагог сегодня рассматривается не только в качестве активного пользователя последних цифровых и смарт-технологий, но и как создатель и транслятор авторского цифрового образовательного контента. Современный педагог должен как адаптироваться и осуществлять профессиональную деятельность в цифровой среде образовательного учреждения, так и уметь проектировать собственную цифровую

образовательную среду для передачи образовательного контента и организации эффективного образовательного взаимодействия «педагог – ученик». Сложившаяся ситуация подводит нас к вопросу о необходимости овладения учителем возможностями, предоставляемыми смарт-технологиями в реализации образовательной деятельности в условиях онлайн- и смешанного обучения, что, в свою очередь, обуславливает поиск решений по эффективному проектированию применения смарт-технологий в цифровой образовательной среде учителя.

*Цель* заключается в обосновании педагогического дизайна модели имплементации смарт-технологий при проектировании персональной цифровой образовательной среды педагогов (на примере разработки авторского программного обеспечения Smart Assistant как средства оптимизации деятельности педагога по организации онлайн- и смешанного образовательного процесса).

*Методология, методы и методика.* Для достижения цели исследования нами были применены следующие группы методов исследования:

теоретические: кибернетический метод, метод обобщения, метод аналогии, метод абстрагирования, метод визуализации, метод моделирования, метод классификации;

эмпирические: методы анкетирования и интервьюирования; методы математической и статистической обработки данных.

В ходе экспериментальной части исследования был проведен анкетный онлайн-опрос на тему «Внедрение смарт-технологий в дизайне в персональной цифровой образовательной среде преподавателя в условиях дистанционного обучения в вузе» среди 201 преподавателя Карагандинского университета имени академика Е. А. Букетова (Республика Казахстан) и Университета Докуз Эйлюль (Турция) в период с 12 декабря 2022 года по 30 апреля 2023 года. Цель эксперимента заключалась в выявлении проблем адаптации преподавателей при осуществлении профессиональной деятельности в контексте цифровой образовательной среды и применении ими смарт-технологий в профессиональной деятельности. Для этого респондентам было предложено ответить на 15 вопросов и внести предложения-рекомендации в совершенствование цифровой образовательной среды вуза.

*Результаты и научная новизна.* В статье изучен и обоснован педагогический дизайн имплементации смарт-технологий при проектировании персональной цифровой образовательной среды педагогов, представлены результаты разработки авторского программного обеспечения Smart Assistant как средства оптимизации деятельности педагога по организации онлайн- и смешанного образовательного процесса, а также выявляются проблемы преподавателей вуза при адаптации и осуществлении профессиональной деятельности в контексте цифровой образовательной среды. Определены характерные черты проблем адаптации педагогов в цифровой образовательной среде и сложности применения смарт-технологий в профессиональной деятельности.

*Практическая значимость.* Был разработан программный продукт Smart Assistant как средство оптимизации деятельности учителя при организации онлайн- и смешанного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, цифровая образовательная среда университета, цифровая образовательная среда педагога, смарт-технологии, персональная образовательная среда педагога.

**Благодарности.** Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант № AP13068185).

Авторский коллектив выражает искреннюю признательность редакционной коллегии журнала «Образование и наука» за оказанную поддержку и содействие в публикации результатов исследования, а также благодарность рецензентам, чьи замечания и комментарии позволили улучшить структуру и содержание представленного в статье материала.

**Для цитирования:** Саржанова Г. Б., Бобеш Р. С., Смагулова Г. Ж., Туркель А., Серикбаева Н. Б. Педагогический дизайн применения смарт-технологий в цифровой образовательной среде педагога // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 97–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-45

# DISEÑO PEDAGÓGICO PARA LA APLICACIÓN DE TECNOLOGÍAS INTELIGENTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DIGITAL DEL DOCENTE

G. B. Sarzhánova<sup>1</sup>, R. S. Bobesh<sup>2</sup>, G. Zh. Smágulova<sup>3</sup>

Universidad de Karagandá E. A. Buketov, Karagandá, Kazajstán.  
E-mail: <sup>1</sup>galiya008@mail.ru; <sup>2</sup>solnyshk@mail.ru; <sup>3</sup>smagulovag@mail.ru

A. Turkel

Universidad Dokuz Eylül, Esmirna, Turquía.  
E-mail: ali.turkel@deu.edu.tr

N. B. Serikbáeva

Universidad Estatal Shakarim de Semey, Kazajstán.  
E-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

**Abstracto. Introducción.** De acuerdo a las disposiciones del programa “Kazajstán Digital” y del proyecto nacional “Profesor Digital”, implementados en Kazajstán, en la actualidad se considera al docente no sólo como un usuario activo de las últimas tecnologías digitales e inteligentes, sino también como un creador y emisor de contenidos educativos digitales originales. Un docente moderno debe adaptarse y realizar actividades profesionales en el entorno digital al interior de la institución educativa, y ser capaz de diseñar su propio entorno educativo digital para transmitir contenidos educativos y organizar la interacción educativa efectiva “profesor-alumno”. La situación actual nos lleva a la cuestión de la necesidad de que los docentes dominen las oportunidades que brindan las tecnologías inteligentes en la implementación de actividades educativas en condiciones de aprendizaje en línea y/o combinada, lo que a su vez, determina la búsqueda de soluciones para el diseño efectivo del uso de tecnologías inteligentes en el ámbito educativo digital del docente.

**Objetivo.** El objetivo del estudio consiste en fundamentar el diseño pedagógico de un modelo para la implementación de tecnologías inteligentes al diseñar un entorno educativo digital personal para los docentes (utilizando como modelo el desarrollo de software de autoría Smart Assistant como mecanismo para optimizar las actividades del docente en la organización del proceso educativo en línea y mixto).

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** Para lograr el objetivo del estudio, se han utilizado los siguientes grupos de métodos de investigación:

1) teórico: método cibernético, método de generalización, método de analogía, método de abstracción, método de visualización, método de modelado, método de clasificación.

2) empírico: métodos de interrogatorio y entrevista; métodos de procesamiento de datos matemáticos y estadísticos.

En el transcurso de la parte experimental del estudio, se llevó a cabo un cuestionario en línea sobre el tema “Implementación de tecnologías inteligentes para el diseño de un entorno educativo digital personal del docente en el contexto de la educación a distancia en la universidad”, donde participan 201 docentes de la Universidad de Karagandá E. A. Buketov (República de Kazajstán) y de la Universidad Dokuz Eylül (Turquía), realizándose la encuesta entre el 12 de diciembre de 2022 al 30 de abril de 2023. El propósito del experimento fue identificar los problemas de adaptación de los docentes al realizar actividades profesionales en el contexto de un entorno educativo digital y el uso de tecnologías inteligentes en las actividades profesionales. Para ello, se pidió a los encuestados que respondieran 15 preguntas e hicieran sugerencias y recomendaciones para mejorar el entorno educativo digital de la universidad.

**Resultados y novedad científica.** En el artículo se han examinado y fundamentado el diseño pedagógico para la implementación de tecnologías inteligentes al momento de crear un entorno educativo digital personal para los docentes; así como también, se han presentado los resultados del desarrollo del software Smart Assistant del autor como un medio para optimizar las actividades del docente en la organización en línea y semipresencial del proceso educativo, y también, identificando los problemas

de los docentes universitarios en la adaptación y realización de actividades profesionales en el contexto del entorno educativo digital. Se identifican los rasgos característicos de los problemas de adaptación de los docentes al entorno educativo digital y las dificultades de utilizar tecnologías inteligentes en las actividades profesionales.

**Significado práctico.** El producto de software Smart Assistant fue desarrollado como un medio para optimizar las actividades del docente al organizar el proceso educativo en línea y semipresencial.

**Palabras claves:** diseño pedagógico, entorno educativo digital de la universidad, ámbito educativo digital del docente, tecnologías inteligentes, entorno educativo personal del docente.

**Agradecimientos.** Esta investigación está financiada por el Comité Científico del Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Kazajstán (subvención n. AP13068185).

El equipo de autores expresa su más sincero agradecimiento al consejo editorial de la revista “Educación y Ciencia” por su apoyo y asistencia en la publicación de los resultados de la investigación, así como a los revisores, cuyas observaciones y comentarios permitieron mejorar la estructura y Contenido del material presentado en el artículo.

**Para citas:** Sarzhánova G. B., Bobesh R. S., Smágulova G. Zh., Turkel A., Serikbáeva N. B. Diseño pedagógico para la aplicación de tecnologías inteligentes en el ámbito digital educativo del docente. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (9): 97–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-45

## Introduction

Within the realisation of the President’s Address to the people of Kazakhstan titled “Unity of the people and systemic reforms – a solid foundation for the prosperity of the country”, the Digital Kazakhstan Programme and the Digital Teacher national project are implemented<sup>1</sup>. According to the basic statements of the abovementioned documents, the teacher now is regarded not just an active user of the novel digital and smart technologies, but the creator and transmitter of the authors’ digital educational content. The modern teacher is supposed not only to adapt to and perform the professional activity within the digital setting of the educational institution but also be able to design his/her own digital educational environment to transfer the educational content and organise effective “educator-learner” educational interaction. This brings us to the issue of the necessity for the teacher to be aware master and the opportunities provided by the smart technologies in realisation of the educational activity in terms of online and mixed learning. This conditions the search for the solutions for the effective design of smart technologies application in a teacher’s digital educational environment.

The need for this research on the territory of the Republic of Kazakhstan is conditioned by the changes provoked by the digital technology application, increasing requirements for the list of teachers’ competencies, which are not limited with ICT competencies and supplemented by digital technology.

There is no doubt that the teachers’ digital competencies are not only a factor contributing to the expansion of educational opportunities, but also a kind of resource that determines the education development and transformation, in particular, and

<sup>1</sup> The next address of the president of the Republic of Kazakhstan K. Tokayev “Unity of the people and systemic reforms – a solid foundation for the prosperity of the country” [Internet]. 2022 Mar 16 [cited 2023 Jul 19]. Available from: <http://www.gov.kz/memleket/entities/kyzylorda-karmakshy/press/article/details/5768?lang=en&ysclid=lngy9fhdr180399386>

the entire system as a whole. The core content of these competencies, the practical implementation of the algorithms for mastering and continuous improvement of these competencies is at the stage of study and research by the pedagogical and scientific community. Active digitalisation of education in quantitative and qualitative terms is hampered by the insufficient number of teachers, who have special mastery of pedagogical design, namely, those who have practical skills in designing and implementing modern ICT in the educational context.

The concept of “instructional design” is a relatively new concept in pedagogical science. It was initially introduced into the pedagogical terminology during the early 1940s by R. Ganzhe<sup>1</sup>. Triggered by significant technological advancements during the periods of industrialisation and post-industrialisation, information-communication and computer technologies have indeed become integral components of human existence. They are indisputably regarded as essential components of instructional design. Consequently, the creation of educational online resources serves as a pedagogical technology. This technology amalgamates two distinct types: instructional design technology, which focuses on formulating methodological theories for specific subject areas; and web design technologies, which concentrate on digital implementation of these methodological theories within the online domain. This amalgamation has solidified its position in academia under the term “instructional design”.

The purpose of the present research is to substantiate the instructional design of the implementation model of smart technologies when designing teacher personal digital educational environment (on the example of our software Smart Assistant as a means of optimising the teacher activity in organising an online and mixed educational process). Our Smart Assistant software product is presented as a result of the scientific and theoretical substantiation and development of a model of instructional design of smart technology implementation into a teacher personal digital educational environment.

In this regard, we posed a research question: “Is it possible to create such a smart tool that would simultaneously and completely combine the capabilities of various existing software products (shells), test programs, interactive online class platforms? Moreover, allowing teachers to optimise his/her activities in the organisation of the educational and cognitive process in online and blended learning conditions, regardless of the conditions of its implementation, educational goals, content of the academic subjects, forms and types of organisation of students’ educational activities”. To resolve this issue, a study was conducted, the purpose of which was to scientifically substantiate the model for the implementation of smart technologies in the design of a teacher personal digital educational environment, to study the issue of teachers’ readiness to use smart technologies in professional activities, to develop and test our software product Smart Assistant based on survey results, as well as to assess internal and external factors influencing the development of this software product.

<sup>1</sup> Gagné R. M. The conditions of learning. Holt, Reinhart & Winston: New York; 1965. 308 p.

The limitations of this article are that in modern conditions there is no common understanding of the concept of a teacher digital educational environment, and along with it there are no uniform requirements for its design. In this case, targeted work is required to systematise theoretical knowledge and organise experimental work, under which it is possible to design a teacher digital educational environment using instructional design technology. When studying the issue of adaptation of teachers in performing their professional activities in the context of the digital educational environment, a survey was made among 201 teachers of the Faculty of Foreign Languages of Karaganda Buketov University (Republic of Kazakhstan) and Dokuz Eylul University (Turkey), which represents a sufficient reference sample. Moreover, a limitation in this study is also presented with the set of specific multimedia programs, software, and smart equipment, which formed the basis for the development of our software product named Smart Assistant.

### **Literature Review**

The education system in Kazakhstan confronts several challenges, one of which involves the disparity between the caliber of digital educational settings and the requisites of diverse sectors within the job market. These sectors require professionals adept in digital skills and capable of excelling in a rapidly evolving range of professions. According to G. Z. Smagulova et al., it is worth acknowledging that a considerable proportion of contemporary Kazakhstani students and school pupils express discontent with the digital facilities within schools and higher education [1]. A distinct request from the younger generation for a shift from conventional methods of structuring the educational process to digital and hybrid models has taken shape.

The professional orientation of higher education determines the mechanisms and format of the educational content transfer and acquisition. The educational environment acquires a great importance in the processes of the future specialist's development, as it is the space in which students' universal and professional competencies development take place.

From the point of view of the effectiveness of the learning process, the educational environment should be considered as a factor, condition and a tool of student's education and development, and a subject to teacher design and modelling as well as psychological and pedagogical considerations. With the formation and development of a digital smart society and the accompanying concept of smart education, the changes in the educational environment in digital and non-digital patterns have been clearly observed. In addition, with the rapid development of smart technologies, the importance of creating a smart digital educational environment is becoming increasingly important in the field of education, and this trend is becoming more and more pronounced.

The invention of artificial intelligence and its wide spread implementation in all the spheres of human life has led to the transition from "e-learning" paradigm to the smart education. E-learning at the beginning of the 21<sup>st</sup> century was applied as an innovative and informative technology of distance learning, but now it has turned

into a “smart” technology, which is dynamically reconfigurable and intellectually enriching technology that uses “smart” technologies and digital tools.

S. Munawar et al. believe that “the information and communication technology are developing quickly to improve the productivity of the country economically for forming a digital solution which is provided with any software or hardware system application” [2].

V. P. Tikhomirov notes: “The concept of ‘smart’ is a new paradigm of society development, behind which is the future of its development. It implies a comprehensive modernisation of all educational processes, methods and technologies and brings new technologies into the educational industry, allowing for new organisation of content development, delivery and actualisation” [3].

G. Z. Smagulova et al. state that the currently existing regulatory, policy documents, developed and adopted state concepts and projects establishing priority directions for Kazakhstani system of education, the actively implemented digitalisation of educational organisations, the availability of personal computers among students and teachers, expanding the digital educational environment functions and urgent demand for qualified specialists, actualise the problem of training a teacher who is ready for the multifunctional use of the potential of digital technologies and who implements the technology of instructional design in designing his/her digital educational environment [1].

Creating a personal educational environment for a teacher can solve a number of problems of distance learning. Since the key task of all educational systems is to prepare people with a wide range of skills and competencies, it is highly important for the education today to provide the favourable conditions to improve the teacher’s mastery of digital technologies through his/her digital space. The analysis of scientific and pedagogical literature allowed us to draw a number of important conclusions:

- Today, the digital competence of teachers in Kazakhstan is at the stage of formation, and the implementation of the digital educational environment of the teacher will have a positive effect on the education process.

- A range of problems preventing teachers from carrying out distance learning has been identified. The main problems of distance learning realisation include: an increase in the burden on teachers and students, an unsatisfactory level of organisation of the educational process using distance technologies, formalisation of education, and the lack of face-to-face interaction between teachers and students.

Initially, instructional design was pedagogical design and learning design. As a bridging discipline, it is also the study of researching and improving methods for development, presentation and assessment of educational instruction and learning practices by continuously incorporating findings from other disciplines (such as cognitive psychology).

I. A. Takushevich shares Merrill’s viewpoint and states that in its classical form, instructional design can be defined as the development of the “most effective, rational, and comfortable teaching methods, techniques, and systems available in the field of professional educational practice” [4, p. 4].

E. Chernobai et al. summarise that methodologists operate various terms referring to instructional design, including:

- “instructional design” – development of didactic materials;
- “learning design” – development of educational process;
- “learning environment design” – development of educational environment;
- “learning activities design” – development of learning activity of students [5].

As we can see, instructional design approach to organising the learning process is considered by most Kazakhstani and foreign scientists as a systematic and methodical approach. It has been prevalent among scholars and practitioners for more than a century. In recent years, several models have been developed to understand the learning process and to create learning materials.

T. V. Aslamova highlights that the instructional design model essence involves adaptability, a wealth of sources, a wide array of multimedia elements (such as audio, video, and graphics), and the capacity to conform to the audience level and requirements swiftly and effortlessly [6].

A number of scientists and methodologists analysed the essence and the structure of instructional design, various theories and its role in teaching certain subjects. Depending on the purpose of instructional design and the content of its design, characterised by flexibility, accessibility, versatility and the possibility in the learning environment one can create such models as ADDIE, SMART, SAM and ALD. Yet, most widely used model is ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) (Fig. 1).

The instructional design in designing a teacher personal digital educational environment is directly related to the development of modern digital information and communication technologies. Increasingly, the term “smart” can be found in the pedagogical methodological literature. N. V. Dneprovskaya et al. give a fairly broad concept of “smart”, which allows us to fix it in the methodological apparatus of education [7].

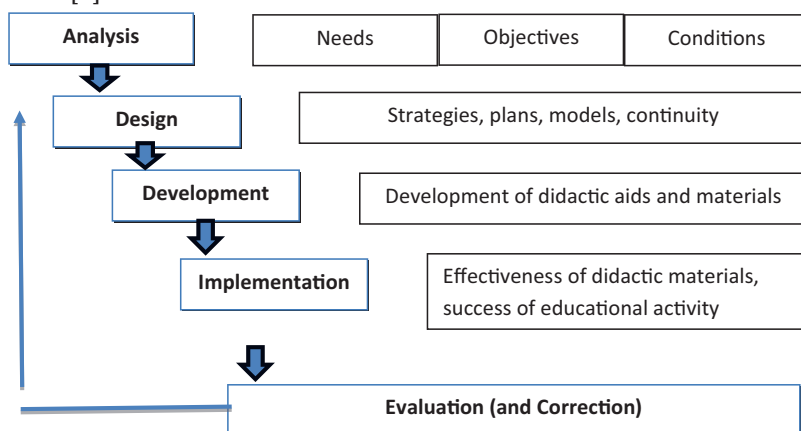


Fig. 1. Instructional design as a technology

N. V. Dneprovskaya et al. believe that “smart” characterises a system or procedure attribute that becomes evident through its engagement with the surroundings. This attribute empowers the system and/or procedure to:

- swiftly react to shifts in the external surroundings;
- adjust to evolving circumstances;
- autonomously progress and self-regulate [7].

A. A. Aletdinova and A. A. Melnichenko scrutinised different methods of grasping the notion of intelligent education and they outlined the subsequent domains:

- “Smart” is seen as an educational, intellectual environment;
- “Smart” is regarded as a combination of educational institutions and faculty (with which it is difficult to agree; rather, it should be considered as a kind of infrastructure for education, in this case at a university);
- “Smart” as a new kind, a new approach to education that allows us to achieve either better results or more effective ways;
- “Smart” as a personality formation within the enhanced by developing his/her new smart competencies [8].

A. A. Aletdinova and A. A. Melnichenko also note that smart technologies enable the creation of educational products that facilitate personalised and interactive learning experiences for various user groups [8].

One should note that in the context of this research the term “smart” should be regarded in the meaning of “clever, intelligent” or “using digital technology” rather than as an acronym derived from Management (SMART: Specific, Measurable, Assignable, Realistic, Time-relevant). Here, the acronym “SMART” should be seen as a phenomenon consisting of five key concepts: 1) “Self-directed”; 2) “Motivated”; 3) “Adapted”; 4) “Resource enriched”; 5) “Technology-embedded”.

A prominent contemporary trend in social advancement involves the development, integration, and operation of smart technologies across diverse domains. These technologies bring about substantial changes not only in technological processes but also in social dynamics. This has led to the emergence of discussions about the formation of a smart society as a distinct form of public organisation.

*T. V. Belenko and I. F. Issayev* note that notion of a smart teacher represents a novel dimension in teaching, where the amalgamation of technologic tools, services, and internet resources among learners results in transformative interactions among participants. This gives rise to novel outcomes – social, economic, and other benefits – aimed at enhancing education [9]. The ongoing evolution of the education system suggests that smart education is progressively supplanting traditional classrooms and limited-scenario e-learning, acting as a supplementary tool. The concept of smart education is geared towards delivering the utmost quality of education, enabling graduates, particularly those from colleges and universities, not only to excel in rapidly evolving professional landscapes but also to adapt to an innovative society.

In accordance with the point of view of J.-M. Liang et al., the necessity for implementing smart technology arises from the digitalisation of domestic education,

necessitating modern tools and targeted resources to cater to the educational ecosystem stakeholders: educators, students, and parents [10]. At the same time, P. Youhasan et al. say that smart technologies go beyond mere instrumental support for instructional activities, encompassing online tools and services, which facilitate the creation of personalised digital educational environments for both teachers and students. These environments facilitate the design of individual learning paths [11].

Furthermore, it is important to highlight that contemporary undergraduate and graduate educational programmes allocate more time to extracurricular work. Consequently, the potential of smart tools and smart services grows, offering avenues for remote support systems, the supervision of university students' endeavors, the distribution and dissemination of digital educational content, and the cultivation of competencies pertinent to 21<sup>st</sup>-century specialists. Such perspectives are articulated by both Kazakhstani and foreign authors including A. V. Solovov [12], S. A. Konovalova, N. I. Kashina [13], I. Lyapina [14], N. Ignatieva, I. Zhdankina [15], M. S. Chvanova [16], Ș. Țălu [17], M. Kalantzis, B. Cope [18], P. L. Davidson [19], P. García-Tudela [20], J. O. Connelly, P. Miller [21], J. M. Spector [22].

The study of the essence and evaluation of digital competencies and digital competence of teachers is presented in the works of Kazakhstani authors A. B. Barlybaev [23], A. A. Sharipbaev [24], I. S. Mukhametzhaynov [25].

The active introduction of smart technologies in all spheres of society, the focus on the digitalisation of the economy necessitates the transformation of the education system, the development of digital pedagogy. In these realities, the digital competencies of teachers are not only a factor contributing to the expansion of educational opportunities, but also a kind of resource that determines the development and transformation of the educational procedure and the entire system as a whole [11].

The analysis of recognised international approaches in the realm of assessing teacher digital skills reveals the following:

The area that has evolved within research pertains to comprehending, delineating, and organising teacher digital proficiencies. This highlights the broadening scope of their tasks, alterations in training prerequisites, and shifts in the circumstances for professional advancement.

Owing to the swift evolution of the digital landscape, the suggested standardisations for teachers' professional digital skills are not all-encompassing and necessitate ongoing investigation and establishment.

This provokes the issue of putting forward the research related to the identification and description of professional competencies that would reflect the content of what the educators perform within the potential of digital educational setting, the development of new teaching aids by teachers; develop national solutions to ensure the digital competence of teachers, make additions to the register of professional competencies of a teacher.

An examination of the practices in countries actively embracing smart technologies indicates that the integration of the smart education concept contributes to the education of highly skilled professionals, thereby fostering swift

economic progress. As a result, nations championing smart education principles, such as Korea and Singapore, have significantly advanced in their technological evolution. The Republic of Korea, which embraced the smart education concept, successfully cultivated an industrialised economy and a distinct innovation framework by consistently investing in human resource development. Over the past 6 years, it has consistently held the top position in Bloomberg's ranking of the most innovative countries. As of 2019, Singapore occupies the 6<sup>th</sup> position in this ranking, trailing behind only Germany, Finland, Switzerland, and Israel in terms of developmental progress (Bloomberg 2019 Innovation index).

The current generation of young students belongs to the generation Y and Z and requires a new format of professional training, novel approaches to learning, and teachers of a new formation. Within the context of education digital transformation, the instructional process transit into an educational environment. This transition, as Mironenko E. S. states, guarantees accessible and uninterrupted education to cater to the learning requirements of the population, while also fostering an increase in intellectual capital. Consequently, the digitalisation of education necessitates the establishment of a digital educational context [26].

S. V. Tarasov & I. A. Bayeva in their work point out that upon examining publications addressing educational environments, it becomes apparent that experts from diverse fields describe its functional purpose and structural elements differently [27]. Philosophically, there is a call for "constructing a fresh educational context, a multi-dimensional realm that aligns with the needs of young individuals and responds to the current cultural trends and dynamics".

From a psychological perspective, there is a rationale to formulate, craft, and apply the educational context as a factor, condition, and tool for shaping the educational process within both general and higher education institutions. Kazakhstani and foreign psychologists V. I. Panov, V. V. Rubtsov; V. A. Yasvin, E. Afari, H. J. Walberg emphasise in their works the need to design the educational environment [28–32].

Now we witness a reconsideration of the function of computer technology within the educational system, prompted by the swift advancements in Internet capabilities. Upon scrutinising these technological advancements, it becomes apparent that the term "computer technology", which has encompassed information technology essence for the past decades, is progressively being supplanted by concepts such as "electronic technology" and "digital technology". Therefore, in the current phase of educational development, it is prudent to discuss the evolution of a digital educational environment.

The significance of this digital educational environment, within the context of society digitalisation and educational modernisation, is justified by scholars S. V. Tarasov and A. E. Maron, as they note that "in the era of rapid changes in all spheres of people's life, the issues of updating the content and quality of education as the ability of the education system to ensure the achievement of the goals of the individual, society and the state deserve special attention. The solution to this problem is possible by modeling the educational environment, the backbone

component of which will be the formation of a fundamentally new system of continuous education” [27, 33].

G. O. Tazhigulova et al. support A. Khutorskoy, who considers educational environment to be natural or artificially created socio-cultural environment of a person, including various types of means and content of education, capable of ensuring a productive activity of the student [34].

During the examination of both national and international scholarly works, various methods for elucidating the meaning of the term “digital educational environment” were explored. After comparing the aforementioned perspectives concerning the interpretation of the “digital educational environment”, it can be inferred that researchers concur on the notion of it as a system encompassing an array of information, digital and educational resources, alongside the technologies to apply them, ensuring the efficient absorption of educational materials by students. This holds true regardless of their geographical location and tailored to their abilities and preferences.

In Kazakhstani educational practice, the presence of an electronic information and educational setting stands as a prerequisite for the implementation of higher education programmes within an educational institution. It should provide access to curricula, course outlines, discipline work plans (modules), practical activities, electronic library system publications, and digital educational resources as outlined in the course syllabi. Additionally, it should facilitate the tracking of the educational process, interim assessment results, and mastery of the primary educational curriculum. This encompasses conducting various classes, evaluating learning outcomes, with e-learning and distance learning technologies being utilised.

The digital environment also involves forming an electronic portfolio for each student, comprising the storage of his/her work, evaluations, and appraisals from any participants within the educational process. S. A. Asanov, G. V. Akimenko, E. V. Shirinkina, B. Gros, M. Batoon, L. Morales and J. Figueroa establish interaction among the participants of educational process, may it be synchronous or asynchronous via the Internet [35–38].

## **Methodology, Materials and Methods**

The methodology of the research relies on the principles of systemic analysis, cybernetics, educational psychology and didactics. The following categories of research methods were used to reach the goal set:

theoretical: cybernetics method, generalisation, analogy, abstraction, visualisation, modelling, and classification;

empirical: surveys and interviews techniques, as well as mathematical and statistical data analysis approaches.

The experimental part of the research consists of three main stages: preliminary research (survey), instructional design of teacher digital educational environment (development of Smart Assistant digital tool), assessment of the developed Smart Assistant digital tool.

To help teachers in the implementation of distance and blended learning formats, it was necessary, first of all, to determine the readiness of the teachers to work in an online format, and then, after analysing the needs of the respondents, identifying their initial level of digital competence, to study the possibilities of the existing software products and platforms in order to develop a unified, universal, multifunctional, adaptable digital platform that would be accessible to all teachers, regardless of the disciplines taught, access mode, goals and content of training.

The first part of the study an online questionnaire survey on “Implementation of smart technologies in designing a teacher personal digital educational environment in conditions of distance learning at a university” was conducted among 201 teachers of Karaganda Buketov University (Republic of Kazakhstan) and Dokuz Eylul University (Turkey) from 12 December 2022 to 30 April 2023. The aim of the experiment was to identify problems with the adaptation and implementation of smart technologies in designing a digital educational environment. For this purpose, the respondents answered fifteen questions and made suggestions for improving the university digital educational environment.

Results

At the initial stage of the survey, the total number and age of survey participants were analysed in order to objectively represent the number of working teachers and break them down into conditional age groups (Table 1).

Table 1

Distribution of survey participants by age

| University                   | Age of the teachers          |      |                 |                 |                 |      |
|------------------------------|------------------------------|------|-----------------|-----------------|-----------------|------|
|                              | Total number of participants | < 25 | 25–34 years old | 35–49 years old | 50–59 years old | > 60 |
| Karaganda Buketov University | 126                          | 18   | 39              | 59              | 9               | 1    |
| Dokuz Eylul University       | 75                           | 13   | 20              | 37              | 5               | -    |

Based on the data obtained, the percentage of responding teachers at two universities by age was presented (Table 2).

Table 2

Distribution of teaching staff of educational institutions by age in percentage

| University                   | Age of the teachers          |       |                 |                 |                 |      |
|------------------------------|------------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------|------|
|                              | Total number of participants | < 25  | 25–34 years old | 35–49 years old | 50–59 years old | > 60 |
| Karaganda Buketov University | 126 (100%)                   | 14,3% | 31%             | 46,8%           | 7,1%            | 0,8% |
| Dokuz Eylul University       | 75 (100%)                    | 17,3% | 26,7%           | 49,3%           | 6,7%            | 0%   |

Analysing the distribution of teaching staff of educational institutions by age in percentage, we can conclude that the predominant group (on average about 48%) are the teachers aged 35–49 years, about 29% are the teachers aged 25–34 years, a little more 30% are the young specialists under 25 years of age, less than 1% are the teachers over 60 years of age.

The survey results showed that 71% of the teachers are familiar with the concepts of “smart education” and “smart technologies”, 9% have no idea about these concepts, and 20% found it difficult to answer this question.

The largest part of the respondents (47%), answering the question about the essence of the concept of “smart education”, considers “smart education” to be an educational environment, and 20% of the respondents treat it as an educational network, 17% understand “smart education” as a guided learning process, 16% found it difficult to answer this question.

Also, 63% of the respondents considered the format of formal and informal learning to be the structure of the concept of “smart learning”, 8% of the teachers believed that the structure of the concept includes only informal learning, 6%, on the contrary, believe it refers to formal learning only, and 23% found it difficult to answer.

The teachers’ answers to the question about the identity of the concepts “smart technologies” and “digital technologies” showed that the largest proportion of the respondents (44%) believe that they are not one and the same thing, 24% consider them synonymous, and 32% doubt in their answers.

Moreover, 65% of the teachers identified “smart education” as an instructional model, and 23% as a supplementary teaching tool, 12% found it difficult to answer.

In addition, 84% of the teachers surveyed use elements of smart education in their teaching activities this or that way, while 16% of the teachers do not use them at all.

The next question shed light on what the teachers think smart education in digital educational environment is (Fig. 2).

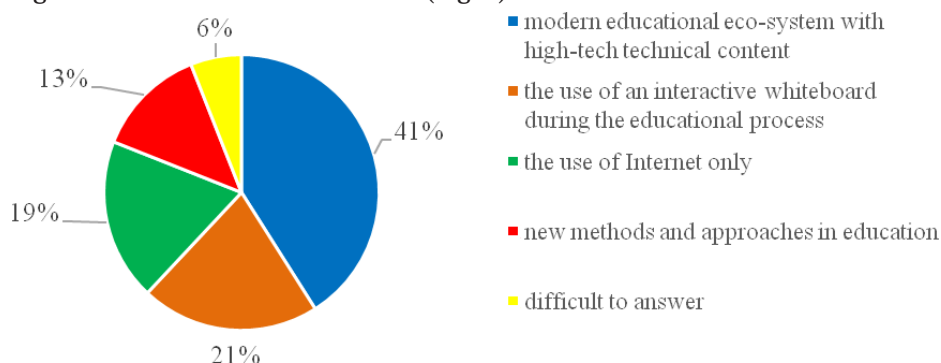


Fig. 2. Respondents’ ideas of the concept of smart education in the digital educational environment of a university

When asked whether they are participants in “smart learning,” 58% of the respondents gave a positive answer, 14% gave a negative answer, and 28% were not sure in their responses.

However, about 68% of the region’s pedagogical community surveyed supports the use of smart technologies and digital tools in the educational process, 18% were against it, and 14% found it difficult to answer.

The use of smart technologies and digital tools by teachers to organise students’ independent work was supported by 73%, automation of checking homework by 61%, and as a mechanism for assessing and monitoring students’ educational achievements by 46%.

The teachers identified the main difficulties of using smart technologies in their teaching activities as technical difficulties (31%) and organisational difficulties (22%).

A number of studies on the current state of teacher’s digital competences indicate their level of readiness to apply smart technologies in their professional activities. Our study is no exception. Thus, the results of our survey of teachers show that the most of them (68%) are at the basic level, 29% of the respondents show a digital competence of the “digital use” type, and only 3% of the respondents are at the “digital transformation” level. The pattern of data obtained is explained by the need for methodological support for teachers to work in the digital environment, the lack of digital competence and the belief of the teacher community in the poor quality of existing educational materials.

The examination of outcomes derived from the experimental phase of the research (questionnaire-based) demonstrated that incorporating smart technologies into the instructional design of the teacher individual digital educational environment yields beneficial outcomes for structuring the educational process. Concurrently, it enhances the efficiency of both the teacher and the students. Thus, according to the data, slightly more than half of the respondents (52.1%) stated that they did not experience any particular difficulties associated with the organisation of the educational process. At the same time, 43.8% of the survey participants rated their level of adaptation to new conditions as satisfactory, and only 4.2% expressed insufficient or complete unpreparedness for the implementation of smart technologies in the organisation and conducting classes in their disciplines (Fig. 3).

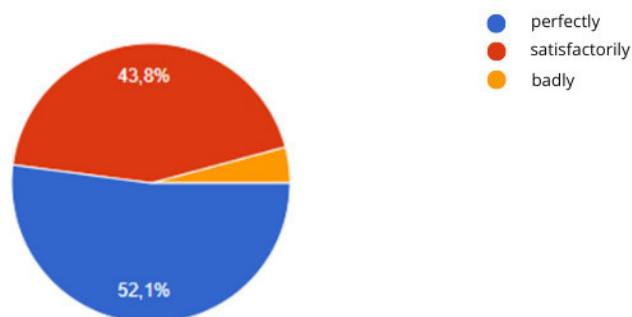


Fig. 3. Adaptation of the respondents to the conditions of distance learning

Studying the issue of teachers' motivation whilst usage of smart technologies to design their own digital educational environment, we noticed that the respondents expressed an ambiguous answer. Most of the respondents (45.8%) noted an increase in their motivation in organising and conducting training sessions remotely. At the same time, 39.6% of the teachers did not particularly notice the difference and answered that their level of motivation remained at the same level. Of particular interest was the answer of the remaining respondents (14.6%), who answered that their level of motivation had decreased.

We believe that the answers of the survey participants, whose level of motivation showed a negative trend, can be explained by the social and age characteristics of the personalities of teachers. It is no secret that most of the teachers aged 45+ are representatives of the "old school", who do not have enough experience in the application of modern information and communication technologies, all the more so they are forced to conduct educational activities in a distance format (Fig. 4).

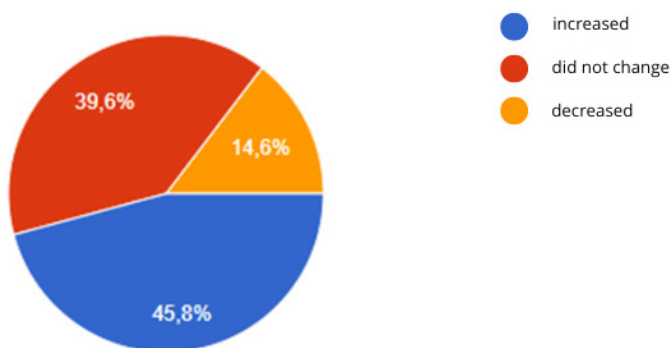


Fig. 4. The level of motivation of the respondents

Earlier in the article, we noted that the current generation of students belongs to the so-called generation Y and Z. With the development of telecommunication networks and computer technologies, modern young people skillfully operate with a huge flow of incoming information using various gadgets. Teachers, in turn, should keep up with the times and keep pace with those they teach. According to the data obtained on how teachers use the digital space and how it affects the educational process, we found that novel technologies and gadgets application directly contributes to the educational and learners' cognitive activity. The educator finds it easy and convenient to render the educational material in the digital space: 97.9% of the respondents actively use personal computers and laptops for distance learning, 62.5% limit themselves to mobile phones, and 12.5% of the survey participants noted a tablet in the form of the main working device for conducting classes at a distance (Fig. 5).

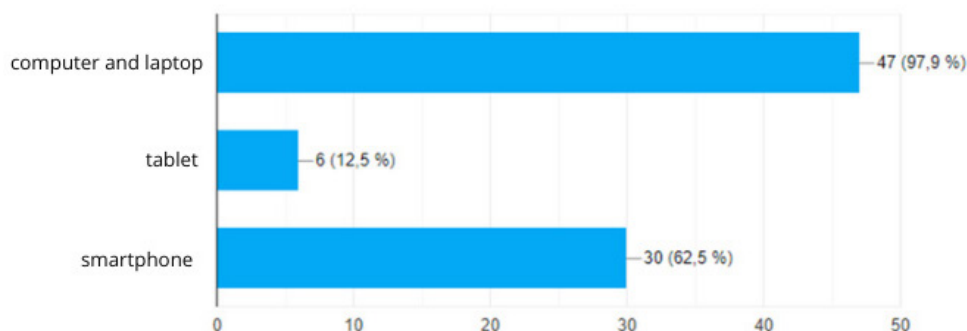


Fig. 5. Preferences of teachers in smart tools use

With the development of digital technologies, it is vital for teachers to develop digital competence as an integral part of professional competence. This is explained by the fact that the use of smart technologies makes it possible to intensify the educational and cognitive activity of students, and teachers to meet the educational needs of students. At the same time, only one application of computer technology and access to the Internet is not enough to improve the academic performance of students. Teachers should be trained to effectively integrate digital technologies into the learning process and to complement and modify existing teaching methods. It follows that digital technologies increase the level of professional training of a teacher.

As practice shows, the attitude of teachers to smart technologies is a key factor in the successful implementation of technologies in education. Meanwhile, teachers do not always have a positive attitude towards smart technologies, sometimes showing a negative attitude towards their existence and purpose. The most frequent obstacles to mastering smart technologies by teachers are: lack of time; lack of access to these technologies; lack or shortage of resources; lack of experience and lack of support from the university.

Thus, a survey conducted at the Karaganda Buketov University among the faculty of the Faculty of Foreign Languages, showed that 45.9% of the respondents note the poor quality of the Internet connection at the university, 37.5% of the respondents complain about regular technical failures, 27.1% did not encounter problems, 2.1 % complain about the inability to download the application or the necessary material, the same number of the interviewed (2.1%) complain that there are computers in the classrooms, but there are no speakers, the remaining 2.1% of the respondents complain that browsers are not updated, the Word program does not work correctly, and its counterpart is inconvenient to use (Fig. 6).

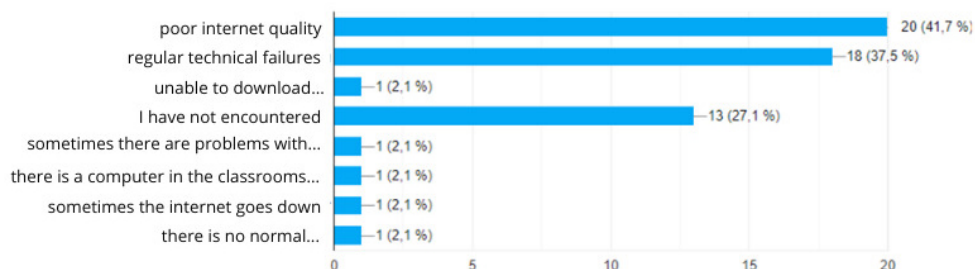


Fig. 6. The most frequent barriers to mastering smart technologies by teachers

We believe that the introduction of digital technologies in any educational institution requires a high degree of organisation, as well as a long planning process involving many different specialists, and since any implementation is inherently laborious and time-consuming process with various stages, it is necessary to focus on ways to support the effective implementation of technology in education [39].

Firstly, it is necessary to provide the educational institution with the necessary equipment and Internet connection, and, secondly, to provide appropriate training for teachers to use digital technologies.

The digital educational environment is not only an interaction between a student and a teacher, but also an opportunity to improve one's professionalism. Thanks to smart technologies, teachers have the opportunity to attend various online courses, trainings, seminars, conferences, while saving material resources and time. In the personal digital educational environment of a teacher, professional growth is seen as a continuous process, and this is its andragogical value. The existence of a personal digital educational environment for a teacher is the implementation of the concept of "education for all" and "education through life for life".

Summing up the results of the survey conducted using Yandex forms, we can conclude that the teaching community is systematically changing its attitude towards smart technologies, smart education, and artificial intelligence technologies in a positive direction. We associate these changes primarily with the comprehensive digitalisation of the education system of the Republic of Kazakhstan, providing participants in the educational process with access to a single digital educational space, as well as with the elimination of "professional deficits" of teachers through programmes for continuous professional development of teachers.

At the same time, analysing the results of the survey, it can be noted that problems of an organisational and technical nature remain. In addition, the trend of aging teaching staff continues, which also creates difficulties in incorporating smart technologies into educational practices.

## Discussion

The preliminary survey as a stage of the study helped us identify the main range of problems associated with the design of a teacher digital educational environment. In particular, we determined the readiness of teachers to carry out professional activities in the context of the digital educational environment of the university, studied their educational needs, determined the level of digital competence, and, accordingly, determined the necessary functionality, which was subsequently reflected in the design of our software product Smart Assistant.

Therefore, following an analysis of the essence of the “instructional design” and “digital educational environment” concepts mentioned before in Literature Review section, along with identifying the ADDIE instructional design model as fundamental for crafting a personalised digital educational environment for educators, the groundwork for developing the original Smart Assistant model was initiated. The model presented by us consists of 3 main stages:

- the design stage of the teacher’s activity (organisation, storage, transfer of educational content, taking into account the set learning goals);
- the stage of performing the teacher’s tasks (providing interactive assistance during the educational process);
- the analytical stage of the teacher’s activity (Fig. 7).

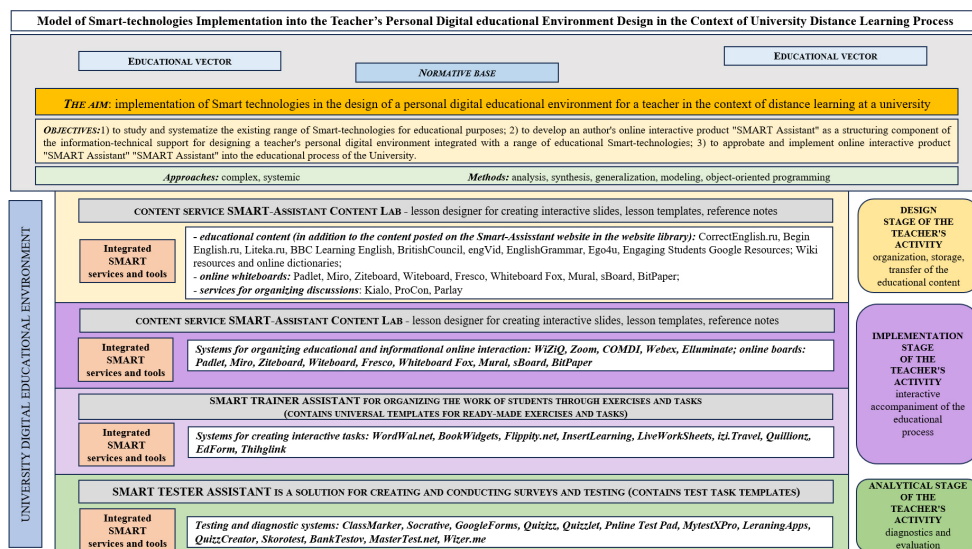


Fig. 7. The model of smart technology implementation into the teacher’s personal digital educational environment design in the context of university distance learning process

The instructional design model for designing a teacher personal educational environment using smart technologies has been developed in accordance with the identified stages of a teacher professional activity – design, implementation, analysing, which allow optimising the interaction among individuals engaged in the educational procedure, organising and broadening the range of their educational and cognitive activities through the implementation the software product Smart Assistant in his/her professional activity and concretisation and systematisation of the existing range of smart tools and products.

The software product Smart Assistant acts as an organising and structuring component of information and technical support for designing a teacher personal digital environment, optimising his/her activities to enhance educational and cognitive activities and educational interaction between the members of the learning environment, retention and conveyance of digital educational materials, diagnostics, correction, evaluation and control of educational achievements of students in the conditions of distance learning at the main stages of its activity.

The fulfillment of instructional and technological design standards for the software product is guaranteed by assembling a research project team with specific expertise and skills, followed by essential Beta testing and potential adjustments if they are needed.

While designing the proposed model, the variety of smart tools and services is integrated into complexes according to the identified stages of the teacher's activity within his/her professional routine.

The model puts forward the idea that the possibilities of using existing online educational tools and services and the developed interactive system Smart Assistant are integrated, leading to the streamlining of the teacher's tasks in orchestrating educational sessions and facilitating interaction among the participants within the learning environment.

The model is built according to the selected stages of the teacher's activity. The main function is to organise the users' mutual work by applying the templates presented on the website.

The interactive system contains subsections, each of which contains specialised content (ready-made templates for organising a particular educational activity) and allow the teacher to plan and organise his/her work through a set of ready-made solutions at all stages of his/her activity when planning, compiling an outline of a lesson, compiling exercises, tasks and tests (Fig. 8).

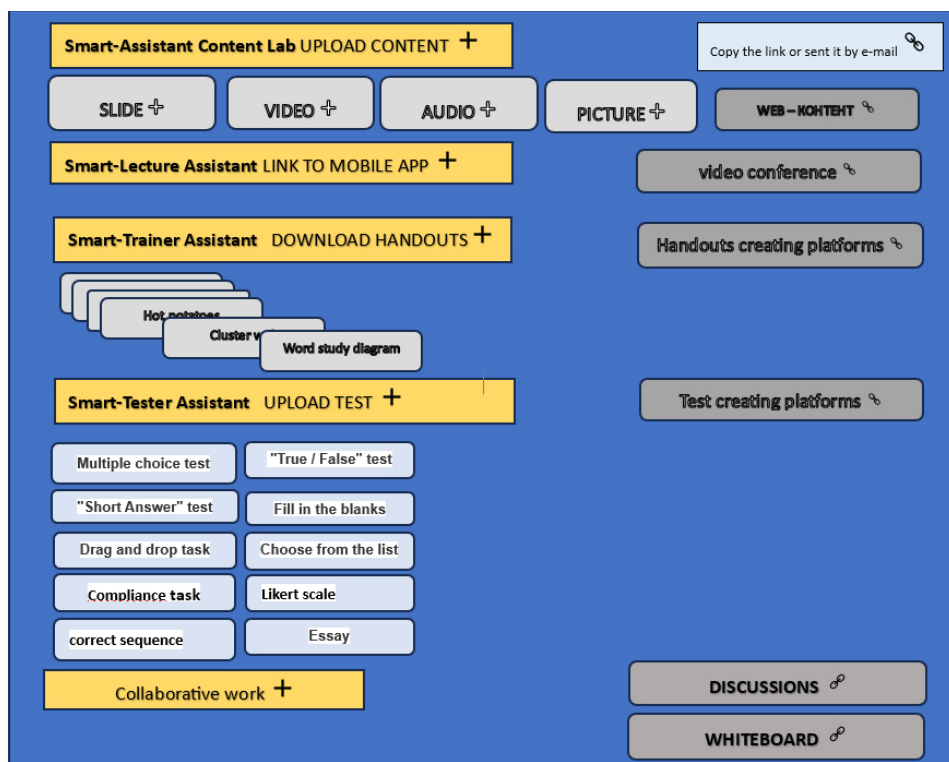


Fig. 8. Schematic representation of the structural components of the interactive complex Smart Assistant

Thus, the structural components of the interactive system Smart Assistant include:

- content service Smart Assistant Content Lab – a lesson designer for creating interactive slides, lessons, reference notes (accompanied by ready-made presentation templates to present and organise educational material);
- Smart Lecture Assistant – a mobile application used for gathering systematising data while conducting a lecture session online (it facilitates the work of a teacher in collecting data about present users, the time of watching a lecture in online video conferencing systems, such as Zoom);
- Smart Trainer Assistant for organising the work of students through exercises and tasks (contains universal templates for ready-made exercises and tasks) (Fig. 9).

NAME \_\_\_\_\_ CLASS \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

**Graphic Organizer**  
**How-to Essay**

| Activity | Steps    | Equipment |
|----------|----------|-----------|
|          | 1. _____ | 1. _____  |
|          | 2. _____ | 2. _____  |
|          | 3. _____ | 3. _____  |
|          | 4. _____ | 4. _____  |
|          | 5. _____ | 5. _____  |
|          | 1. _____ | 1. _____  |
|          | 2. _____ | 2. _____  |
|          | 3. _____ | 3. _____  |
|          | 4. _____ | 4. _____  |
|          | 5. _____ | 5. _____  |
|          | 1. _____ | 1. _____  |
|          | 2. _____ | 2. _____  |
|          | 3. _____ | 3. _____  |
|          | 4. _____ | 4. _____  |
|          | 5. _____ | 5. _____  |

NAME \_\_\_\_\_ CLASS \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

**Graphic Organizer**  
**Rank Order Chart**

**Topic:** \_\_\_\_\_

| Rank | Item | Explanation |
|------|------|-------------|
| 1    |      |             |
| 2    |      |             |
| 3    |      |             |
| 4    |      |             |
| 5    |      |             |
| 6    |      |             |
| 7    |      |             |
| 8    |      |             |

Fig. 9. Handouts templates in Smart Trainer Assistant

• Smart Tester Assistant – a solution for creating and conducting surveys and testing which contains test templates. Smart Tester Assistant is maximally adapted to the educational needs and needs of any teacher, goals and content of the training course. In this section, the teacher is offered a number of templates for creating test questions (see Fig. 10).

**Вопрос «Перетаскивание слов»**

Put the words in their places: hypothesis, subject, object

Текст с пропусками

The research hypothesis is a pedagogical space, the area within which is (contains) what will be studied (researched). The object of the research is a pedagogical space, the area within which is (contains) what will be studied (researched). The subject of the research is that specific part of an object or process occurring in it, which is actually being investigated.

**Вопрос «Шкала Ликерта»**

Indicate the degree of difficulty in the following activities within the research work:

Список утверждений

|                                                |   |
|------------------------------------------------|---|
| Утверждение                                    |   |
| Drawing up the research hypothesis             | X |
| Drawing up the object of the research          | X |
| Drawing up the subject of the research         | X |
| Drawing up a program of pedagogical experiment | X |
| Всего утверждений                              |   |

Тип шкалы

Трудный/Легкий

**Вопрос «Верно/Неверно»**

Data processing, correlating the results of the experiment with the set goals, analyzing all the results, correcting the hypothesis, designing and describing the progress and results of the experiment is carried out at the diagnostic stage of the experiment:

Варианты ответов

Верный

Вероятно верный

True

False

Fig. 10. Test templates in Smart Tester Assistant

In general, the complex allows us to combine learning resources, including PDF, Google and PowerPoint files, to create an active educational session, supplement learning content with interactive tests, games and tasks, and adjust the pace of the learning session.

Smart services and digital toolkit integrated into the model includes the following online services and reflects the system of smart services, including:

1) Educational content (in addition to the Smart Assistant in the website library): CorrectEnglish.ru, Begin English.ru, Liteka.ru, BBC Learning English, British Council, engVid, EnglishGrammar, Ego4u, Engaging Students Google Resources; Wiki resources and online dictionaries;

2) Systems for organising educational and informational online interaction: WiZiQ, Zoom, COMDI, Webex, Elluminate; online boards: Padlet, Miro, Ziteboard, Witeboard, Fresco, Whiteboard Fox, Mural, sBoard, BitPaper; services for organising discussions in Kialo, ProCon, Parlay;

3) Presentation creation services: Mentimeter, GoogleSlides, Prezi, Emaze, Powtoon, Photobubble, Canva, Pictochart, Genially;

4) Systems for creating interactive tasks: WordWal.net, BookWidgets, Flippity.net, InsertLearning, LiveWorkSheets, izi.Travel, Quillionz, EdForm, Thihglink;

5) Testing and diagnostic systems: ClassMarker, Socrative, GoogleForms, Quizizz, Quizzlet, Pnline Test Pad, MytestXPro, LeraninApps, QuizzCreator, Skorotest, BankTestov, MasterTest.net, Wizer.me;

External resources (communities, online resources like wikis, dictionaries, encyclopedias, and more are employed to broaden, enhance, and complement students' knowledge and skills. Documents related to educational process management are shared on the Smart Assistant platform. Collaborative efforts (especially during challenges) and individual learning trajectories are facilitated through cloud services, serving as supplementary sources of information.

As we have previously mentioned, the instructional design of digital educational environment of teachers based on the implementation smart technologies go through three main stages: planning (organisation), realisation (procedural), and assessment. The problems of implemetation of smart technologies and their integration into the digital educational environment of teachers can be found in each of these three stages. The attempt to find better solutions to these problems pushed us to the idea of creating a contemporary, multifunctional, adjustable, understandable digital instuctional tool that would unite the best educational practices in optimising a teacher professional activity – Smart Assistant digital tool. The results of SWOT-analysis the general characteristics of Smart Assistant are displayed below (Fig. 11).

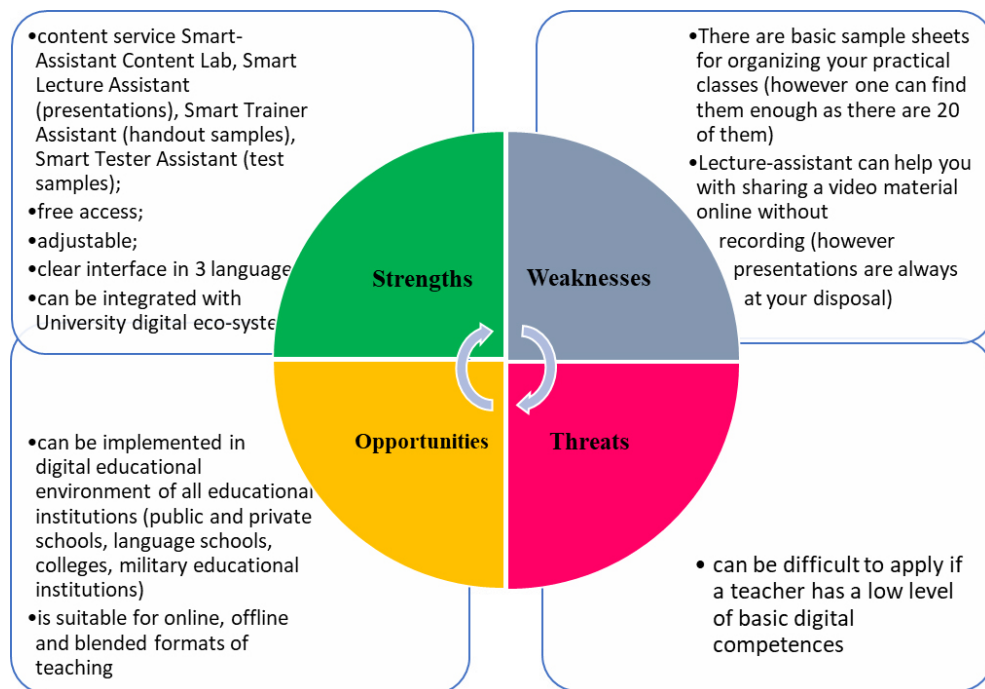


Fig. 11. SWOT-analysis of Smart Assistant digital tool developed by the research group

A comprehensive strategy in utilising smart tools proposes that the interactive suite Smart Assistant does not eliminate but rather complements and involves the utilisation of already existing smart technologies by using the didactic potential of the latter in organising forms of activity and participants' interaction in the educational process in the conditions of distance learning. The implementation of this approach consists in combining the possibilities of using existing online educational tools and services (search engines; organisers; publishing tools: blogs, file hosting, etc.; communication tools: social networks and specialised services; cooperation services: cloud document editors; learning platforms: LMS, MEP platforms, video hosting).

Adopting a systematic perspective, a digital individualised learning setting is perceived as an organised and technological system, comprised of structural elements that encompass an array of technical tools and supportive mechanisms: modern technologies (including smart technologies), methods, tools, resources, environmental subjects.

Thus, the results of the preliminary survey, the results of SWOT and the content analysis of the pedagogical design of the automated software product Smart Assistant implemented in the digital environment of the Karaganda Buketov University

confirm the scientific hypotheses of scientists, experts and practitioners involved in the active implementation of smart technologies in the digital educational space, and also expand and complement existing research on the problems of developing a teacher digital competence.

## Conclusion

The Digital Kazakhstan Programme and the Digital National Project are being implemented to realise the Address of the President of Kazakhstan to the national unity and institutional reforms – a solid foundation for the country's prosperity. According to the principal provisions of the Address, teachers are not considered to be active users of modern digital and smart technologies only; they are creators and transmitters of the teacher's personal digital educational content. Consequently, it raises the issue that the teachers need to be friends with smart technologies and be aware of the possibilities they offer to carry out educational activities within the online and blended learning formats. This is a condition for seeking solutions for the teachers to implement smart technologies in digital educational environment.

There is no doubt that the teachers' digital competencies are not only a factor contributing to the expansion of educational opportunities, but also a kind of resource that determines the education development and transformation, in particular, and the entire system as a whole. The core content of these competencies, the practical implementation of the algorithms for mastering and continuous improvement of these competencies is at the stage of study and research by the pedagogical and scientific community. Active digitalisation of education in quantitative and qualitative terms is hampered by the insufficient number of teachers, who have special mastery of pedagogical design, namely, those who have practical skills in designing and implementing modern ICT in the educational context.

The formation and development of a new quality of teachers' professional competencies, drawing up his/her "individual educational trajectory", and launching the "lifelong learning" concept will make it possible to adequately eliminate the emerging "professional deficits" of the teaching community.

Summarising the results of theoretical and experimental work, we can draw the following conclusions:

1. For the successful implementation of new digital realities in the global, the community launched the "lifelong learning" concept, which allows us to maintain a person's skill level throughout his/her life.

2. Under the influence of smart technologies, an open, rapidly transforming educational environment "smart education" is being built, in which the organisation of learning process radically changes and access to fundamentally new cognitive tools is provided, allowing each student to receive his/her individual learning trajectory.

3. As part of the comprehensive implementation of the national project "Digital Teacher" and the various programmes included in it, high-tech developments are penetrating the educational environment and updating the material and technical

base of educational organisations. This contributes to the implementation of new instructional designs of generative and transformative educational activity.

4. Designing a smart digital educational environment changes the role of the teacher, turning him/her into a digital mentor. At the same time, as research results show, teachers have “professional deficits”, the successful elimination of which is seen in the Smart Assistant software developed by the authors. This allows teachers to form and develop new aspects of professional competencies, ultimately leading to the growth of professional competence in general.

5. The developed Smart Assistant software product, in contrast to similar tools and platforms existing today, has a number of advantages, including unlimited access for users, a convenient and easy tool to understand interface in three languages, an integrated and systematic approach to organising the functionality of the software, the capability to integrate the product with the digital educational environment of the university (the ability to function within the university website, AIS “Platon”), a variety of tools for organising educational and cognitive activity of students, regardless of the class type.

6. The use of smart technologies in the instructional design of the digital educational environment helps to increase the level of motivation, efficiency, has a favourable effect on the interaction between the teacher and the student, helps to establish communication and collaboration, and provides new opportunities for professional self-development and self-education.

This study is a logical continuation in the series of research devoted to the problem of implementation of smart technologies in contemporary educational eco-system in general, and the development of professional activity of a teacher in particular.

To conclude, the instructional design of the digital educational environment should be carried out to support the professional growth of teachers, and to provide learners with a personal learning experience and access to cutting-edge educational resources. By investing in the most valuable and important teachers, we will be able to ensure the quality of education and the economic growth of the state.

## References

1. Smagulova G. Z., Sarzhanova G. B., Tleuzhanova G. K., Stanciu N. The development of future foreign language teachers' digital competences in creating multimedia tutorials. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (6): 216–245. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-216-245
2. Munawar S., Toor S., Aslam M., Hamid M. Move to smart learning environment: Exploratory research of challenges in computer laboratory and design intelligent virtual laboratory for eLearning Technology. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018; 14 (5): 1645–1662. DOI: 10.29333/ejmste/85036
3. Tikhomirov V. P. The world on the way of smart education. New opportunities for development. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education* [Internet]. 2011 [cited 2023 Jun 16]; 3: 22–28. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-na-puti-smart-education-novye-vozmozhnosti-dlya-razvitiya> (In Russ.)
4. Takushevich I. A. The study of instructional design in synchrony and diachrony. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education* [Internet]. 2015 [cited 2023 July 5]; 2 (43). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniepedagogicheskogo-dizayna-v-sinhronii-idiahronii> (In Russ.)

5. Chernobay E., Efimova E. A., Koreshnikova Y. N., Davlatova M. A. Pedagogicheskij dizajn: rossijskaja i zarubezhnaja issledovatel'skaja povestka = Instructional design: Research agenda in Russia and beyond [Internet]. Vol. 3. Moscow: National Research University "Higher School of Economics"; 2022 [cited 19 Jul 2023]. Available from: [ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf?ysclid=Ingynu7hef248079704](http://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf?ysclid=Ingynu7hef248079704) (In Russ.)
6. Aslamova T. V. Instructional design and teaching a foreign language in higher school. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry = Education. Science. Research Staff*. 2021; 1: 132–134. DOI: 10.24411/2073-3305-2021-1-132-134 (In Russ.)
7. Dneprovskaya N. V., Yankovskaya E. A., Shevtsova I. V. The conceptual basis of the smart education. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. 2015; 6 (113): 43–51. DOI: 10.21686/1818-4243-2015-6(113-43-51 (In Russ.)
8. Aletdinova A. A., Melnichenko A. A. Development of smart education as new technology. *Vestnik Jugorskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Ugra State University* [Internet]. 2015 [cited 2023 Aug 13]; 2 (37). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-smart-obrazovaniya-kak-innovatsionnoy-tehnologii> (In Russ.)
9. Belenko T. V., Issayev I. F. Instructional design in the system of professional training of future teachers. *Homo Cyberus* [Internet]. 2021 [cited 2023 Feb 16]; 1 (10). Available from: [http://journal.homo-cyberus.ru/Belenko\\_TV\\_Isaev\\_IF\\_1\\_2021/](http://journal.homo-cyberus.ru/Belenko_TV_Isaev_IF_1_2021/) (In Russ.)
10. Liang J.-M., Su W.-C., Chen Y.-L., Wu S.-L., Chen J.-J. Smart interactive education system based on wearable devices. *Sensors*. 2019; 19: 3260. DOI: 10.3390/s19153260
11. Youhasan P., Chen Y., Lyndon M., et al. Exploring the pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: A systematic review. *BMC Nursing*. 2021; 20 (1). DOI: 10.1186/s12912-021-00555-w
12. Solovov A. V., Menshikova A. A. Models of designing and functioning of digital educational environment [Internet]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021 [cited 2023 Feb 27]; 30 (1): 144–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-144-155 (In Russ.)
13. Konovalova S. A., Kashina N. I., Tagiltseva N. G., Ward S. V., Valeeva E. M., Mokrousov S. I. Application of smart-education technologies in the institutions of the Russian system of additional education of children. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2019; 99: 204–213. DOI: 10.1007/978-3-319-92363-5\_19
14. Lyapina I., Sotnikova E., Lebedeva O., Makarova T., Skvortsova N. Smart technologies: Perspectives of usage in higher education. *International Journal of Educational Management*. 2019; 33 (3). DOI: 10.1108/IJEM-08-2018-0257
15. Ignatieva N., Zhdankina I., Bykova D., Sysoeva Y. Using smart technologies at the classes of foreign languages at a non-linguistic university. In: Kacprzyk J. (Ed.). *Lecture notes in networks and systems*. Vol. 136. 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-49264-9\_21
16. Chvanova M. S., Kiseleva I. A., Samokhvalov A. V. The essence and structure of smart technology in mobile education. In: *Proceedings of the 2020 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies", IT and QM and IS*. 2020. DOI: 10.1109/ITQIS51053.2020.9322949
17. Țălu Ș. New perspectives in the implementation of smart-technologies in higher education. In: *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Scientific and Practical Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: From Regional Development to Global Economic Growth" (MTDE 2020)*. 2020. DOI: 10.2991/aebmr.k.200502.042
18. Kalantzis M., Cope B. The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-Learning*. 2010; 7 (3). DOI: 10.2304/elea.2010.7.3.200
19. Davidson P. L. Personal learning environments and the diversity of digital natives. *OALib*. 2017; 04 (05). DOI: 10.4236/oalib.1103608

20. García-Tudela P. A., Prendes-Espinosa P., Solano-Fernández I. M. Smart learning environments: A basic research towards the definition of a practical model. *Smart Learning Environments*. 2021; 8 (1). DOI: 10.1186/s40561-021-00155-w
21. Connelly J. O., Miller P. Improving learning outcomes for higher education through smart technology. *International Journal of Conceptual Structures and Smart Applications*. 2018; 6 (1). DOI: 10.4018/ijcssa.2018010101
22. Spector J. M. The potential of smart technologies for learning and instruction. *International Journal of Smart Technology and Learning* [Internet]. 2016 [cited 2023 May 11]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/305953505>
23. Barlybayev A. B., Sharipbay A. A. An intelligent system for learning, controlling and assessment knowledge. *Information* [Internet]. 2015 [cited 2023 Apr 11]; 18 (5(A)): 1817–1828. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/311673661\\_An\\_intelligent\\_system\\_for\\_learning\\_controlling\\_and\\_assessment\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/311673661_An_intelligent_system_for_learning_controlling_and_assessment_knowledge)
24. Sharipbayev A. A., Barlybayev A. B. The methodology of smart-education as the new form of educational service. *Vestnik KazNTU = Bulletin of KazNTU*. 2015; 5 (111): 320–326. (In Russ.)
25. Mukhametzhano I. S. Digital educational environment, health protecting aspects. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*. 2019; 12 (9). DOI: 10.17516/1997–1370–0484
26. Mironenko E. S. Digital educational environment: notion and structure. *Sotsial'noe prostranstvo = Social Space* [Internet]. 2019 [cited 2023 May 4]; 4 (21). Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41244396&ysclid=lnhdxuevrh381707635> (In Russ.)
27. Tarassov S. V., Bayeva I. A. Designing professional-educational environment of a teacher under the conditions of introduction and fulfilment of the standard of professional activity (on the sample of the system of education of Leningradskaya oblast). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 8 (2). DOI: 10.17759/psyedu.2016080201 (In Russ.)
28. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nyh system: teoriya i praktika = Psychodidactics of educational systems: Theory and practice*. Saint Petersburg: Publishing House Piter; 2007. 352 p. (In Russ.)
29. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. *Proektirovanie razvivayuchshei obrazovatel'noi sredy shkoly = Designing developing educational environment of a school* [Internet]. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education; 2002 [cited 2023 May 22]. 272 p. Available from: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11632> (In Russ.)
30. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu = Educational environment: From modeling to designing* [Internet]. Moscow: Publishing House Smysl; 2001 [cited 2023 Apr 12]. 365 p. Available from: [https://rcy24.pf/images/2021/26.02\\_27.02/\\_yasvinv.a.obrazovatelnyasreda.pdf](https://rcy24.pf/images/2021/26.02_27.02/_yasvinv.a.obrazovatelnyasreda.pdf) (In Russ.)
31. Afari E. The effects of psychosocial learning environment on students' attitudes towards mathematics. In: Khine M. S. (Eds.). *Application of structural equation modeling in educational research and practice. Contemporary approaches to research in learning innovations*. Rotterdam: Sense Publishers; 2013. DOI: 10.1007/978-94-6209-332-4\_5
32. Walberg H. J. Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual? *Review of Research in Education*. 1976; 4: 142–178. DOI: 10.3102/0091732x004001142
33. Maron A. E. Innovative development to the system of education on the basis of methodology of environmental approach. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education* [Internet]. 2010 [cited 2023 Jan 09]; 3: 16. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-razvitie-sistemy-obrazovaniya-na-osnove-metodologii-sredovogo-podhoda> (In Russ.)
34. Tazhigulova G. O., Assanova D. N., Uteubaeva E. A., Mekezhanova A. B., Tleuzhanova G. K. Conditions of English language teaching to prospective biology teachers in Kazakhstan. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018; 8 (6): 23–40. DOI: 10.15293/2226-3365.1806.02

35. Assanov S. A., Akimenko G. V. Instructional design and pedagogical modeling as effective technologies of organization of educational process in higher schools. *Dnevnik nauki = Diary of Science* [Internet]. 2020 [2023 Jun 16]; 8 (44). Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rabjur&ysclid=lnhdiq7yiy861342926> (In Russ.)

36. Shirinkina E. V. Constructing instructional design of educational environment of a university. *Vestnik SPbGIK = Bulletin of SPbGIK* [Internet]. 2021 [cited 2023 Feb 17]; 1 (46): 156–162. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-pedagogicheskogo-dizayna-obrazovatelnoy-sredy-universiteta> (In Russ.)

37. Gros B. The design of smart educational environments. *Smart Learning Environments*. 2016; 3 (15). DOI: 1186/s40561-016-0039-x

38. Batoon M., Morales L., Figueroa J. Instructional design to measure the efficacy of interactive e-books in a high school setting. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 2018; 19 (2): 47–60. DOI: 10.17718/tojde.415641

39. Kitibeyeva A., Sarzhanova G., Bobesh R. Implementation of smart technologies in the internal ecosystem of university. *Vestnik KazNPU, seriya Pedagogicheskie nauki = Bulletin of Abay KazNPU: Series "Pedagogical Sciences"*. 2023 [cited 2023 Jul 20]; 2 (78). DOI: 10.51889/2959-5762.2023.78.2.009

## Список использованных источников

1. Смагулова Г. Ж., Саржанова Г. Б., Тлеужанова Г. К., Станчу Н. Развитие цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка в области разработки мультимедийных учебных пособий // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 216–245. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-216-245

2. Munawar S., Toor S., Aslam M., Hamid M. Move to smart learning environment: Exploratory research of challenges in computer laboratory and design intelligent virtual laboratory for eLearning Technology // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. № 14 (5). P. 1645–1662. DOI: 10.29333/ejmste/85036

3. Тихомиров В. П. Мир на пути Smart education. Новые возможности для развития [Электрон. ресурс] // Открытое образование. 2011. № 3. С. 22–28. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-na-puti-smart-education-novye-vozmozhnosti-dlya-razvitiya> (дата обращения: 16.06.2023).

4. Такушевич И. А. Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и Общество. 2015. № 2 (43). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-pedagogicheskogo-dizayna-v-sinhronii-i-diahronii> (дата обращения: 05.07.2023).

5. Чернобай Е. В., Ефимова Е. А., Корешникова Ю. Н., Давлатова М. А. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка [Электрон. ресурс]. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf?ysclid=lngynu7hef248079704> (дата обращения: 19.07.2023).

6. Асламова Т. В. Педагогический дизайн и обучение иностранному языку в ВУЗе // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 1. С. 132–143. DOI: 10.24411/2073-3305-2021-1-132-134

7. Днепровская Н. В., Шевцова И. В., Янковская Е. А. Понятийные основы концепции смарт-образования [Электрон. ресурс] // Открытое образование. 2015. № 6 (113). С. 43–51. DOI: 10.21686/1818-4243-2015-6(113-43-51)

8. Алетдинова А. А., Мельниченко А. А. Развитие Smart-образования как инновационной технологии [Электрон. ресурс] // Вестник ЮГУ. 2015. № 2 (37). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-smart-obrazovaniya-kak-innovatsionnoy-tehnologii> (дата обращения: 13.08.2023).

9. Беленко Т. В., Исаев И. Ф. Педагогический дизайн в системе профессиональной подготовки будущего учителя // Homo Cyberus. 2021. № 1 (10). Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/Belenko\\_TV\\_Isaev\\_IF\\_1\\_2021?ysclid=lo06mrxtmu27181419](http://journal.homocyberus.ru/Belenko_TV_Isaev_IF_1_2021?ysclid=lo06mrxtmu27181419) (дата обращения: 16.02.2023).

10. Liang J.-M., Su W.-C., Chen Y.-L., Wu S.-L., Chen J.-J. Smart interactive education system based on wearable devices // *Sensors*. 2019. № 19. Article number 3260. DOI: 10.3390/s19153260
11. Youhasan P., Chen Y., Lyndon M. et al. Exploring the pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: A systematic review // *BMC Nursing*. 2021. № 20 (1). DOI: 10.1186/s12912-021-00555-w
12. Соловов А. В., Меньшикова А. А. Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред // *Высшее образование в России*. 2021. № 30 (1). С. 144–155. **Режим доступа:** <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-proektirovaniya-i-funktsionirovaniya-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-sred> (дата обращения: 27.02.2023).
13. Konovalova S. A., Kashina N. I., Tagiltseva N. G., Ward S. V., Valeeva E. M., Mokrousov S. I. Application of smart-education technologies in the institutions of the Russian system of additional education of children // *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2019. № 99. P. 204–213. DOI: 10.1007/978-3-319-92363-5\_19
14. Lyapina I., Sotnikova E., Lebedeva O., Makarova, T., Skvortsova, N. Smart technologies: Perspectives of usage in higher education // *International Journal of Educational Management*. 2019. № 33 (3). P. 454–461. DOI: 10.1108/IJEM-08-2018-0257
15. Ignatieva N., Zhdankina I., Bykova D., Sysoeva Y. Using smart technologies at the classes of foreign languages at a non-linguistic university // *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2020. Vol. 136. DOI: 10.1007/978-3-030-49264-9\_21
16. Chvanova M. S., Kiseleva I. A., Samokhvalov A. V. The essence and structure of smart technology in mobile education // *Proceedings of the 2020 IEEE International Conference “Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies”. IT and QM and IS*. 2020. DOI: 10.1109/ITQMIS51053.2020.9322949
17. Țălu Ș. New perspectives in the implementation of smart-technologies in higher education // *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Scientific and Practical Conference “Modern Management Trends and the Digital Economy: From Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2020)*. 2020. DOI: 10.2991/aebmr.k.200502.042
18. Kalantzis M., Cope B. The teacher as designer: Pedagogy in the new media age // *E-Learning*. 2010. № 7 (3). DOI: 10.2304/elea.2010.7.3.200
19. Davidson P. L. Personal learning environments and the diversity of digital natives // *OALib*. 2017. № 04 (05). DOI: 10.4236/oalib.1103608
20. García-Tudela P. A., Prendes-Espinosa P., Solano-Fernández I. M. Smart learning environments: A basic research towards the definition of a practical model // *Smart Learning Environments*. 2021. № 8 (1). DOI: 10.1186/s40561-021-00155-w
21. Connelly J. O., Miller P. Improving learning outcomes for higher education through smart technology // *International Journal of Conceptual Structures and Smart Applications*. 2018. № 6 (1). DOI: 10.4018/ijcssa.2018010101
22. Spector J. M. The potential of smart technologies for learning and instruction // *International Journal of Smart Technology and Learning*. 2016. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/305953505> (date of access: 11.05.2023).
23. Barlybayev A. B., Sharipbay A. A. An Intelligent system for learning, controlling and assessment knowledge // *Information*. 2015. № 18 (5(A)). P. 1817–1828. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/311673661\\_An\\_intelligent\\_system\\_for\\_learning\\_controlling\\_and\\_assessment\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/311673661_An_intelligent_system_for_learning_controlling_and_assessment_knowledge) (date of access: 11.04.2023).
24. Шарипбаев А. А., Барлыбаев А. Б. Методология смарт-образования как новая форма образовательной услуги // *Вестник КазНТУ*. 2015. № 5. С. 320–326.
25. Mukhametzhonov I. S. Digital educational environment, health protecting aspects // *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*. 2019. № 12 (9). DOI: 10.17516/1997-1370-0484

26. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура [Электрон. ресурс] // Социальное пространство. 2019. 4 (21). Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41244396&ysclid=lnhdxuevrh381707635> (дата обращения: 04.05.2023).

27. Баева И. А., Тарасов С. В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) // Психологическая наука и образование. 2016. № 8 (2). DOI: 10.17759/psyedu.2016080201

28. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 347 с.

29. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы [Электронный ресурс]. Москва: Изд-во МГППУ. 2002. 272 с. Режим доступа: [https://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm?ysclid=lo07z75rd1865380212#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm?ysclid=lo07z75rd1865380212#$p1) дата обращения: (22.05.2023).

30. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Электрон. ресурс]. Москва: Смысл, 2001. 365 с. Режим доступа: [\\_yasvin.v.a.obrazovatel'nayasreda.pdf](#) (xn--24-nmcdg.xn--p1ai) (дата обращения: 09.01.2023).

31. Afari E. The effects of psychosocial learning environment on students' attitudes towards mathematics. In: Khine M. S. (Eds.). Application of structural equation modeling in educational research and practice. Contemporary Approaches to Research in Learning Innovations. Rotterdam: Sense Publishers; 2013. DOI: 10.1007/978-94-6209-332-4\_5

32. Walberg H. J. Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual? // Review of Research in Education. 1976. № 4. P. 142–178. DOI: 10.3102/0091732x004001142

33. Марон А. Е. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода [Электрон. ресурс] // Человек и образование. 2010. 3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-razvitie-sistemy-obrazovaniya-na-osnove-metodologii-sredovogo-podhoda> (дата обращения: 09.01.2023).

34. Tazhigulova G. O., Assanova D. N., Uteubaeva E. A., Mekezhanova A. B., Tleuzhanova G. K. Conditions of English language teaching to prospective biology teachers in Kazakhstan // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018. № 8 (6). P. 23–40. DOI: 10.15293/2226-3365.1806.02

35. Асанов С. А., Акименко Г. В. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в ВУЗе [Электрон. ресурс] // Дневник науки. 2020. № 8 (44). Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rabjur&ysclid=lnhdiq7yiy861342926> (дата обращения: 16.06.2023).

36. Ширинкина Е. В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета [Электрон. ресурс] // Вестник СПбГИК. 2021. № 1 (46). С. 156–162. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-pedagogicheskogo-dizayna-obrazovatel'noy-sredy-universiteta> (дата обращения: 17.02.2023).

37. Gros B. The design of smart educational environments // Smart Learning Environments. 2016. № 3 (15). DOI: 1186/s40561-016-0039-x

38. Batton M., Morales L., Figueroa J. Instructional design to measure the efficacy of interactive e-books in a high school setting // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. 2018. № 19 (2). P. 47–60. DOI: 10.17718/tojde.415641

39. Kitibyeva A., Sarzhanova G., Bobesh R. Implementation of smart technologies in the internal ecosystem of university // Bulletin of Abay KazNPU. Series "Pedagogical Sciences". 2023. № 2 (78). P. 83–90. DOI: 10.51889/2959-5762.2023.78.2.009

**Information about the authors:**

**Galiya B. Sarzhanova** – PhD, Head of the Department of Theory and Practice of Foreign Language Training, Faculty of Foreign Languages, Karaganda Buketov University; ORCID 0000-0002-3461-8963, Scopus Author ID 57189506923; Karaganda, Kazakhstan. E-mail: galiya008@mail.ru

**Roza S. Bobesh** – PhD Student, Department of Theory and Methods of Foreign Language Training, Faculty of Foreign Languages, Karaganda Buketov University; ORCID 0009-0009-9788-3666; Karaganda, Kazakhstan. E-mail: solnyshk@mail.ru

**Gulnur Zh. Smagulova** – PhD, Senior Teacher, Department of Theory and Methods of Foreign Language Training, Faculty of Foreign Languages, Karaganda Buketov University; ORCID 0000-0002-3343-2518; Karaganda, Kazakhstan. E-mail: smagulova\_gulya@mail.ru

**Ali Turkel** – PhD, Associate Professor, Department of Turkish Training, Buca Faculty of Education, Dokuz Eylül University; ORCID 0000-0003-4743-8766; Izmir, Turkey. E-mail: ali.turkel@deu.edu.tr

**Nurgul B. Serikbayeva** – PhD, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Semey State University named after Shakarim; ORCID 0000-0002-7490-7639; Semey, Kazakhstan. E-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

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

Received 12.04.2023; revised 28.09.2023; accepted for publication 04.10.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Информация об авторах:**

**Саржанова Галия Байжумаевна** – PhD, заведующая кафедрой теории и методики иноязычной подготовки факультета иностранных языков Карагандинского университета имени академика Е. А. Букетова; ORCID 0000-0002-3461-8963, Scopus Author ID 57189506923; Караганда, Казахстан. E-mail: galiya008@mail.ru

**Бобеш Роза Сабиткызы** – аспирант кафедры теории и методики иноязычной подготовки факультета иностранных языков Карагандинского университета имени академика Е. А. Букетова; ORCID 0009-0009-9788-3666; Караганда, Казахстан. E-mail: solnyshk@mail.ru

**Смагулова Гульнур Жумартовна** – PhD, старший преподаватель кафедры теории и методики иноязычной подготовки факультета иностранных языков Карагандинского университета имени академика Е. А. Букетова; ORCID 0000-0002-3343-2518; Караганда, Казахстан. E-mail: smagulova\_gulya@mail.ru

**Туркель Али** – PhD, доцент кафедры преподавания турецкого языка педагогического факультета Бука Университета Докуз Эйлюль; ORCID 0000-0003-4743-8766; Измир, Турция. E-mail: ali.turkel@deu.edu.tr

**Серикбаева Нургуль Бейсембековна** – PhD, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Семипалатинского государственного университета имени Шакарима; ORCID 0000-0002-7490-7639; Семей, Казахстан. E-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 12.04.2023; поступила после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 04.10.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Información sobre los autores:**

**Galia Bayzhumáeva Sarzhánova:** PhD, Jefe del Departamento de Teoría y Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Karagandá E. A. Buketov; ORCID 0000-0002-3461-8963, Scopus Author ID 57189506923; Karagandá, Kazajstán. Correo electrónico: galiya008@mail.ru

**Rosa Sabítkizi Bobesh:** Estudiante de doctorado del Departamento de Teoría y Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Karagandá E. A. Buketov; ORCID 0009-0009-9788-3666; Karagandá, Kazajstán. Correo electrónico: solnyshk@mail.ru

**Gulnur Zhumártovna Smágulova:** PhD, profesora titular del Departamento de Teoría y Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Karagandá E. A. Buketov; ORCID 0000-0002-3343-2518; Karagandá, Kazajstán. Correo electrónico: smagulova\_gulya@mail.ru

**Alí Turkel:** PhD, Profesor Asociado, Departamento de Enseñanza de lengua Turca, Facultad de Educación, BuKa, Universidad Dokuz Eylül; ORCID 0000-0003-4743-8766; Esmirna, Turquía. Correo electrónico: ali.turkel@deu.edu.tr

**Nurgul Beysembékovna Serikbaeva:** PhD, profesora titular del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad Estatal Shakarim de Semey; ORCID 0000-0002-7490-7639; Semey, Kazajstán. Correo electrónico: nurgul.sgpi@mail.ru

**Información sobre conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 12/04/2023; recepción efectuada después de la revisión el 28/09/2023; aceptado para su publicación el 04/10/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

# ПАМЯТКА АВТОРАМ

## Общие положения

Статью можно отправить в редакцию, воспользовавшись сайтом журнала (<https://www.edscience.ru/jour>).

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/doc/docx).
- 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 (горизонтальные) 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.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

- 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 форматах TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек на 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** (русскоязычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

**4. Место работы автора (название организации), город, страна** (русскоязычный 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: хххххххххххх*

**Х. Х. Хххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.*

*E-mail: <sup>1</sup>хххххххххххх; <sup>2</sup>хххххххххххх*

**5. Аннотация. ...** (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 350–400 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.)

## AUTHOR GUIDELINES

*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 исследования, 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. 18)).

*Образец оформления:*

**Для цитирования:** Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № .... С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

**9.** Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру).

**10.** Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю).

**11.** Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

*Образец оформления:*

**Х. Х. Хххххххх**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.*

*E-mail: хххххххххххх*

**Х. Х. Хххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.*

*E-mail: <sup>1</sup>хххххххххххх; <sup>2</sup>хххххххххххх*

**12. Abstract.** (Аннотация. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

*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. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

**14. Acknowledgements.** (Благодарности. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

**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; 24 (1): ...–.... DOI: ...

**16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ.** Объем – не менее 25, 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. Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1. **Введение (Introduction).**
2. **Обзор литературы (Literature review).**
3. **Методология, материалы и методы (Methodology, materials and methods).**
4. **Результаты исследования (Results).**
5. **Обсуждение (Discussion).**
5. **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1. **Введение** (1–2 с.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Следует обозначить актуальность поднимаемой научной проблемы, 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). В завершение формулируются цель статьи, исследовательские вопросы, гипотеза и ограничения исследования, вытекающие из поставленной научной проблемы.

2. **Обзор литературы** (1–2 с.). 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 не менее 25–30 источников (50 % которых должны быть англоязычными) и сравнить взгляды авторов, причем не менее 70 % анализируемых источников должны быть изданы после 2015 года. Ф. И. О. авторов цитируемых работ рекомендуется указывать на языке оригинала цитируемой статьи. Например: как отмечает К. Фурс [ ], по мнению А. Л. Сидорова ... [ ]

3. **Методология, материалы и методы** (1–2 с.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методологические подходы и методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора.

## AUTHOR GUIDELINES

Представляется состав участников, место, время и последовательность выполнения исследования, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

**4. Результаты исследования** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (-ы). Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Важно помнить, что не нужно включать ссылки в этот раздел; поскольку представляются только собственные оригинальные результаты. Ссылаться на другие работы принято в разделе «Обсуждение результатов». Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем, комментарии внутри рисунков и таблиц оформляются на русском и английском языках.

**5. Обсуждение результатов.** В этом разделе нужно объяснить значение полученных результатов для исследователей из разных стран: подчеркнуть важность своего исследования и то, как оно может способствовать пониманию существующей в мировом научном пространстве общей проблемы. Следует сопоставить свои результаты с ранее опубликованными работами ученых из разных стран мира, указать, как результаты исследования помогли заполнить пробелы в научной литературе, которые ранее не были раскрыты или учтены.

**6. Заключение.** В этом разделе необходимо соотнести полученные результаты с заявленными во введении целью и гипотезой, кратко ответить на поставленные исследовательские вопросы. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

**17. Подготовка данных.** Иллюстрации, включая рисунки и таблицы, являются наиболее эффективным способом представления результатов. Иллюстрации не должны дублировать информацию, описанную в тексте. Подписи к рисункам и таблицам должны быть самодостаточными и выполненными на двух языках (русском и английском), не требующими пояснений в тексте.

✓ Объемные материалы следует включить в качестве дополнительного материала (supplementary material). Они будут размещены на сайте издания.

✓ Желательно представлять цветной вариант рисунков для онлайн-версии журнала и PDF-файлов и черно-белый для печати.

✓ Следует учитывать размер шрифта в иллюстрациях после форматирования журнала.

**18. Список использованных источников** на русском языке – 30–40 публикаций, из них не менее 50 % зарубежных, изданных после 2015 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., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.

5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).

6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf) (date of access: 10.12.2021).

7. 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 журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <http://www.translit.ru>

# AUTHOR GUIDELINES

## 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 (транслит) = The Education and Science Journal* (англ. вариант названия журнала). 2021; 23 (1): 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 obrazovanja (транслит) = Integration of Education* (англ. вариант названия журнала) [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klastern-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/click/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d>

### Описание материалов конференций

*Format:* Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

*Examples (Примеры):*

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

& 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 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (транслум) = 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* [Internet]; 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: sbornik statej po materialam XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (транслум) = 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-makingmove-implementation>

### Описание книги (монографии, сборники)

*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 (транслум) = 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.

## AUTHOR GUIDELINES

### 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' (*транслит*) = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)

19. Авторская справка на русском языке

**Информация об авторе (авторах):**

Ф. И. О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID, ResearcherID (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):** (Информация об авторе (авторах))

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

**22. Contribution of the author (s):** (Вклад соавторов)

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

**При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеследующим 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 using our online submission system (<https://www.edscience.ru/jour>).**

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

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.
- Formulas are typed using MathType only. Linear formulas are typed on keyboard (not in a mathematical editor).

### Text Structure

**1. UDC** (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

**2. 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.

## AUTHOR GUIDELINES

### 3. Author names (Font size 12, bold, right alignment)

Author names should be presented in the following order: **First name, middle name (initial), surname.**

Authors' names should be separated by commas.

### 4. Author affiliation (Font size 12, light italic, right alignment)

Author affiliation should be presented in the following order: **Institution, city, country.** Provide an **e-mail address.**

Use a **shared affiliation** when the authors have the same institution.

*Format:*

**X. X. XXXXXXXX**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.*

*E-mail: xxxxxxxxxxxx*

**X. X. XXXXXXXX<sup>1</sup>, X. X. XXXXX<sup>2</sup>**

*Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.*

*E-mail: <sup>1</sup>xxxxxxxxxxxx; <sup>2</sup>xxxxxxxxxxxx*

**5. Abstract.** (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). The abstract should be between 350–400 words in length.

**The abstract** plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

#### **Abstract structure:**

- **Introduction.** (Dedicate at least a few sentences to providing the context or background of the research paper, to explaining any motivation for conducting that specific research, and to identifying the significance of the research and how it aims to fill a research gap.)

- **Aim(s).** (Consider the aims and intentions of the study as well as outline any important questions or hypotheses.)

- **Methodology and research methods.** (Use this section to concisely justify and identify your study's approaches, methods, design aspects, key variables and any relevant data-analysis procedures.)

- **Results.** (Present the main findings and results of the research's key aims, questions and hypotheses, as well as provide some discussion of any additional considerations that were encountered during the research process.)

- **Scientific novelty.** (Refer to one or elements that are new in the research, including new methodology or new observation, which leads to a new knowledge discovery in the theory of pedagogy and education, as well as related scientific industries.)

- **Practical significance.** (Highlight practical suggestions for application of the research or implications for future research.)

### 6. Keywords. (Font size 12, line spacing – 1, 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.

### 7. Acknowledgements. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

When acknowledging, thank all those who have helped in carrying out the research (chairs, supervisors, funding bodies, or other academics, e.g. colleagues or cohort members).

It is a common practice for authors of an academic work to thank the anonymous reviewers at the journal that is publishing it.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

**8. For citation:** (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). A bibliographic citation provides relevant information about the author(s) and publication (author name(s), article title, journal name, publication year, volume and issue number, page range of the article, and article DOI).

*Format:*

**For citation:** Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI:

**Sections 2–8** (paper title, author names, author affiliation, abstract, keywords, acknowledgements, bibliographic citation) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

**9. Body text** (Font size – 14 points, line spacing – 1.5, justified alignment)

The paper should be between 25–35 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) *Methodology, 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) **Methodology, 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. The authors' names should also be integrated into the text, e.g. *Scholtz [1] has argued that ...*

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,

## AUTHOR GUIDELINES

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.

**10. Data preparation.** Illustrations, including figures and tables, are the most effective way to present results. Illustrations should not duplicate the information described in the text. Information in figures and tables should be clear that do not require further explanations in the text. Each table or figure should be displayed with a clear and concise title.

✓ Additional data or materials can be included as a supplement to a manuscript. Such materials will be posted on the Education and Science Journal website.

✓ It is desirable to provide colour images for the electronic edition of the Journal and PDF files and black and white images for a printed version.

✓ Note the font size in illustrations after formatting and converting.

**11. References** (Font size – 12 points, line spacing – 1, 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.

**Please, check if a URL is valid.**

**Do not duplicate the sources in reference list.** Find and remove duplicate references. If the source is referred to again, the same number is used.

**Follow the examples below** closely for all layout, punctuation, spacing and capitalisation. These general rules apply to both print and electronic articles.

## 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*. 2021; 23 (1): 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.

**Journal titles are not abbreviated.**

## 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 DOI: (if available)

### Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovaniya = 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/jsre-dir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=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; 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 Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in*

## AUTHOR GUIDELINES

*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 = Technological and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

### Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

#### Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

#### Examples:

Maslow A. G. Motivaciya i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. *Virtual Sociocultural Convergence* [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### **12. 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

### **13. Contribution of the author(s)** (Font size – 12 points, justified alignment)

Specify the contribution of each author of the manuscript. The contribution can be equal.

**Sections 12–13** (information about the author(s), contribution of the author(s)) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

### **Manuscripts submitted to the Journal must meet the following requirements:**

1. The article has not previously been published, nor has it been submitted for review and publication in another journal.
2. The file with the article is presented in the format of a Microsoft Word document.
3. URLs are valid.
4. The font size of the body text is 14 points, line spacing – 1,5. Use italics (not underlining) to flag parts of your text which are different from that surrounding them. All illustrations, diagrams and tables should be placed in the text at appropriate locations, not at the end of the document.
5. The text meets all other requirements, including the bibliographic ones, listed in Author Guidelines and posted on the webpage “About the Journal”.

**The Editorial Board reserves the right to reject manuscripts that do not comply with the above-mentioned requirements**