



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ и НАУКА

TOM 26 № 5
VOL. No

THE EDUCATION
AND SCIENCE
JOURNAL



EDUCACIÓN
Y CIENCIA
REVISTA

2024

DOI: 10.17853/1994-5639
Том 26, № 5. 2024
Май
16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)
Vol. 26, No. 5. 2024
May | Mayo

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.

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 26, № 5. 2024

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, Российская Федерация,
Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: edscience@mail.ru
<http://www.edscience.ru>

Подписано в печать 12.05.2024
Формат 70x108/16
Усл. печ. листов 10,8
Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»
При цитировании ссылка на статьи из журнала
«Образование и наука» обязательна.

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

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

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 26, No 5. 2024

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, Russian Federation

Тел.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: edscience@mail.ru
<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 12.05.2024
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)

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

Кэрол 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

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

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

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

Татьяна Валерьевна ПОТЕМКИНА – д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия. E-mail: 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

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

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

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

Наталья Григорьевна ТАГИЛЬЦЕВА – д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: tu-sis52nt@mail.ru

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

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

Александр Петрович УСОЛЬЦЕВ – д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: 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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

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

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., National Observatory on Vocational Education & Training, Moscow, Russia. E-mail: *observatory@cvets.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. POTECHKINA – 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.vyatkina@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*

Olga N. OLEINIKOVA – doctor en Ciencias, profesor, Moscú, Rusia, Correo electrónico: *observatory@cvets.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. POTECHKINA: 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. TAGILTSEVA: 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. TRETIAKOVA: 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. CHEVTAeva: 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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	12
Тумашева О.В., Шашкина М.Б.	
Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов	12
Павловский А.И., Павловская О.В.	
Оценка сформированности критического мышления студентов в процессе преподавания философии	40
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	67
Al-Momani W.A.M., Melhem A.M.B.	
Administrative empowerment and its relationship to job performance in special education centres in Karak Governorate: the employee perspective	67
ДИСКУССИИ	90
Синегубов С.Н., Цаликова И.К., Пахотина С.В., Сабаева Н.И., Кунгурова И.М.	
Глобальные проблемы в образовании как объект исследования в международных базах данных (историческая перспектива)	90
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	124
Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л., Вергасова И.Я.	
Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России	124
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	152
Заводчиков Д.П., Лебедева Е.В., Шаров А.А.	
Будущее в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов.....	152
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	182
Ali N., Daraz U., Ibrahim, Hussain M., Khan Y., Ali S.	
Neighbourhood safety and academic performance: role of student gender and family socioeconomic status	182

CONTENTS

VOCATIONAL EDUCATION..	12
Tumasheva O.V., Shashkina M.B.	
The pedagogical support system for students working at school	12
Pavlovskij A.I., Pavlovskaya O.V.	
Assessment of students' critical thinking maturity in the process of teaching philosophy	40
EDUCATION MANAGEMENT.....	67
Al-Momani W.A.M., Melhem A.M.B.	
Administrative empowerment and its relationship to job performance in special education centres in Karak Governorate: the employee perspective	67
DISCUSSIONS	90
Sinegubov S.N., Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Sabaeva N.I., Kungurova I.M.	
Global problems in education as a research object in international databases: a historical perspective	90
GENERAL EDUCATION	124
Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I.Y.	
Mentoring in education: an analysis of international practices and their implementation in Russia	124
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	152
Zavodchikov D.P., Lebedeva E.V., Sharov A.A.	
The future in the structure of the subjective image of a student professional life.....	152
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION.....	182
Ali N., Daraz U., Ibrahim, Hussain M., Khan Y., Ali S.	
Neighbourhood safety and academic performance: role of student gender and family socioeconomic status	182

CONTENIDO

EDUCACIÓN VOCACIONAL.....	12
Tumásheva O.V., Sháshkina M.B.	
Sistema pedagógico de apoyo y acompañamiento a los estudiantes universitarios que trabajan en la escuela.....	12
Pávlovsky A.I., Pávlosvakaya O.V.	
Evaluación de la madurez del pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso de la enseñanza de la filosofía	40
ADMINISTRACIÓN DE EDUCACIÓN.....	67
Al-Momani W.A.M., Melhem A.M.B.	
El empoderamiento administrativo y su relación con la productividad laboral de los centros de educación especial en la provincia de Karak: punto de vista de los empleados	67
DEBATES	90
Sinegúbov S.N., Tsálikova I.K., Pájotina S.V., Sabáeva N.I.,	
Kungúrova I.M. Problemas globales en educación como objeto de investigación en bases de datos internacionales (perspectiva histórica).....	90
CUESTIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN	124
Tíjonova N.V., Rátner F.L., Vergásova I.Ya.	
Mentoría en educación: Análisis de las prácticas extranjeras y su aplicabilidad en las condiciones de la educación rusa.....	124
INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN	152
Zavódchikov D.P., Lébedeva E.V., Sharov A.A.	
El futuro en la estructura de la visión subjetiva de la vida profesional de los estudiantes	152
INVESTIGACIONES DE SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN.....	182
Alí N., Daraz U., Ibrahim, Hussein M., Khan Y., Alí S.	
La seguridad vecinal y el desempeño académico: rol del tipo de sexo del estudiantado y la situación socioeconómica familiar.....	182

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-12-39



Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов

О.В. Тумашева¹, М.Б. Шашкина²

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева,
Красноярск, Российская Федерация.

mail: ¹olvitu@mail.ru; ²m_shashkina@bk.ru

✉ m_shashkina@bk.ru

Аннотация. *Введение.* Острый кадровый дефицит молодых учителей, наблюдающийся в настоящее время в школах страны, вызывает особый интерес к студентам, которые уже начали работать по профилю подготовки в период обучения. Поиск путей поддержки и предотвращение возможных затруднений у таких студентов и является предметом обсуждения. *Цель исследования* – представление возможных путей сопровождения работающих в школе студентов педагогических вузов в условиях освоения основной профессиональной образовательной программы. *Методология, методы и методики* исследования базировались на системном, деятельностном, личностно ориентированном научных подходах. Использовались теоретические (анализ и авторская интерпретация психолого-педагогической литературы по проблеме сопровождения обучающихся высшей школы, систематизация и обобщение результатов научного поиска) и эмпирические (анкетирование, интервьюирование, анализ и интерпретация результатов, педагогическое моделирование) методы. *Результаты и их научная новизна.* В работе представлена апробированная педагогическая система, учитывающая полный цикл сопровождения, направленного на выявление затруднений работающих студентов, определение основных направлений адресной поддержки, ее реализацию и развитие студентов в учебной и профессиональной деятельности. Описаны содержание и формат деятельности субъектов на каждом из этапов сопровождения: подготовки, коррекции, обогащения и рефлексии. Диалог «студент – преподаватель» и «молодой педагог – педагог-наставник» объединяются для решения общей задачи осуществления комплексного сопровождения. *Практическая значимость.* Разработанная педагогическая система сопровождения работающих в школе студентов может быть реализована как в практике подготовки будущего учителя в вузе, так и в той образовательной организации, где трудоустроен студент.

Ключевые слова: будущий учитель, учитель математики, профессиональная адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, наставничество

Благодарности. Выражаем благодарность анонимным рецензентам журнала за конструктивные рекомендации, позволившие улучшить качество публикации.

Для цитирования: Тумашева О.В., Шашкина М.Б. Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов. *Образование и наука.* 2024;26(5):12–39. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-12-39

The pedagogical support system for students working at school

O.V. Tumasheva¹, M.B. Shashkina²

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev,
Krasnoyarsk, Russian Federation.

E-mail: ¹olvitu@mail.ru; ²m_shashkina@bk.ru

✉ m_shashkina@bk.ru

Abstract. *Introduction.* The acute shortage of young teachers currently observed in Russia is of particular interest to students who have already started working in the education field during their studies. The search for ways to support and prevent potential difficulties for such students is the subject of discussion. *Aim.* The aim of the study is to explore potential strategies to assist students from pedagogical universities who are working in schools while mastering the basic professional educational programme. *Methodology and research methods* were based on systemic, activity-based, and personality-oriented approaches. Theoretical (analysis and author's interpretation of psychological and pedagogical literature on the problem of accompanying higher education students, systematisation, and generalisation of scientific research results) and empirical (questionnaires, interviews, analysis and interpretation of results, pedagogical modelling) methods were used. *Results and scientific novelty.* The study presents a proven pedagogical system that considers the full cycle of support aimed at identifying the challenges faced by working students, determining the main directions of targeted support, implementing it, and fostering the development of students in educational and professional activities. The content and format of the subjects' activities at each stage of support are described: preparation, correction, enrichment, reflection. The dyads "student-teacher" and "young teacher-teacher-mentor" are combined to address the shared goal of offering comprehensive support. *Practical significance.* The developed model of support for students at a pedagogical university who are working at schools can be implemented in the training of future teachers at the university and in the educational institutions where the students are employed.

Keywords: future teacher, mathematics teacher, professional adaptation, psychological and pedagogical support, mentoring

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the anonymous reviewers for the recommendations that allowed the quality of the research paper to be improved.

For citation: Tumasheva O.V., Shashkina M.B. The pedagogical support system for students working at school. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5):12–39. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-12-39

Sistema pedagógico de apoyo y acompañamiento a los estudiantes universitarios que trabajan en la escuela

O.V. Tumasheva¹, M.B. Shashkina²

Universidad Pedagógica Estatal de Krasnoyarsk en honor a V.P. Astáfev,
Krasnodar, Federación de Rusia.

E-mail: ¹olvitu@mail.ru; ²m_shashkina@bk.ru

✉ m_shashkina@bk.ru

Abstracto. Introducción. La preocupante escasez de docentes jóvenes que se observa actualmente en las escuelas de todo el país despierta especial interés en los estudiantes que ya han comenzado a trabajar en su campo de estudio durante sus estudios. El tema de discusión es encontrar formas de apoyar y prevenir posibles dificultades para dichos estudiantes. **Objetivo.** El propósito de la investigación es presentar los posibles caminos de apoyo a los estudiantes de la universidades pedagógicas que trabajan en la escuela en los términos de dominar el programa educativo profesional fundamental. **Metodología, métodos y procesos de investigación.** La metodología, los métodos y las técnicas del estudio se basaron en enfoques científicos sistémicos, soportados en actividades y orientados hacia la persona. Se utilizaron métodos teóricos (análisis e interpretación del autor de la literatura psicológica y pedagógica sobre el problema del apoyo a los estudiantes de secundaria, sistematización y generalización de los resultados de la investigación científica) y empíricos (cuestionamientos, entrevistas, análisis e interpretación de resultados, modelado pedagógico). **Resultados y novedad científica.** El trabajo presenta un sistema pedagógico probado que tiene en cuenta el ciclo completo de apoyo destinado a identificar las dificultades de los estudiantes que trabajan, determinar las principales direcciones del apoyo específico, su implementación y el desarrollo de los estudiantes tanto en las actividades educativas como profesionales. Se describe el contenido y formato de las actividades de los sujetos en cada etapa de apoyo: preparación, corrección, enriquecimiento y reflexión. Las diadas “estudiante – docente” y “joven docente – docente-mentor” se unen para resolver la tarea común de brindar un apoyo integral. **Significado práctico.** El sistema pedagógico desarrollado para apoyar a los estudiantes que trabajan en la escuela se puede implementar tanto en la práctica de preparación del futuro docente en una universidad como en la organización educativa donde trabaja el estudiante.

Palabras claves: futuro docente, docente de matemáticas, adaptación profesional, apoyo psicológico y pedagógico, papel del mentor

Agradecimientos. Nos gustaría agradecer a los revisores anónimos de la revista por sus recomendaciones constructivas que mejoraron la calidad de la publicación.

Para citas: Tumásheva O.V., Sháshkina M.B. Sistema pedagógico de apoyo y acompañamiento a los estudiantes universitarios que trabajan en la escuela. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2024;26(5):12–39. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-12-39

Введение

Обеспечение систем образования квалифицированными педагогическими кадрами является одним из важнейших условий их эффективности и конкурентоспособности. В то же время, согласно выводам международных сопоставительных исследований¹, а также отечественных социологических исследований², динамика роста престижа и статуса учительской профессии в российском обществе невысока, а кадровый дефицит учителей продолжает расти. Результативность подготовки будущего учителя, обладающего готовностью работать в школе, мотивированного и способного к профессиональному совершенствованию, является серьезным предметом международных исследований, так как она характерна для систем образования многих стран мира.

¹ Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ [Электронный ресурс]. М., 2019. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/DocumentsYALIS/Национальный%20отчет%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 18.06.2020).

² Мониторинг социально-экономического положения и самочувствия населения: 2015 г. – апрель 2019 г. [Электронный ресурс] / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации ; под ред. ТМ Малевой. 2019. URL: <https://www.ranepa.ru/images/News/2019-05/23-05-2019-mon-itoring.pdf> (дата обращения: 12.08.2019).

В настоящее время российская система школьного образования испытывает значительный дефицит педагогических кадров. В связи с этим в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» были внесены соответствующие изменения¹. Хотя данная мера в определенной степени решает проблему нехватки учителей в общеобразовательной школе, вместе с тем, как показывает опыт, вызывает ряд других.

Студенты, начавшие педагогическую деятельность в период обучения в вузе, с одной стороны, должны пройти все стадии адаптации и вхождения молодого специалиста в профессию. С другой, одновременно с реализацией соответствующих трудовых функций они должны успешно освоить программу высшего образования. Справиться с данными проблемами можно путем организации целенаправленного, управляемого сопровождения студентов, осуществляющих педагогическую деятельность в период обучения в вузе.

Цель данной статьи – исследование возможных путей сопровождения работающих в школе студентов в условиях освоения основной профессиональной образовательной программы.

Исследовательские вопросы, которые легли в основу данной статьи:

1. С какими трудностями сталкиваются работающие в школе студенты педагогического вуза?
2. Какие основные направления сопровождения работающих студентов следует реализовать?
3. Как организовывать взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях реализации модели сопровождения?

Гипотеза исследования: если сопровождение работающих в школе студентов осуществляется в форме педагогической системы, учитывающей полный цикл сопровождения, направленного на выявление затруднений работающих студентов, определение основных направлений адресной поддержки, ее реализацию и развитие студентов в учебной и профессиональной деятельности, то это позволит создать оптимальные условия для одновременного успешного освоения основной профессиональной образовательной программы по профилю подготовки и профессионального становления в процессе реальной образовательной практики.

К **ограничениям** данного исследования относится тот факт, что в нем принимали участие работающие в школах студенты двух вузов Красноярского края и Республики Хакасия. Однако, скорее всего, территориальная принадлежность вуза и конкретные особенности образовательных учреждений существенно не меняют характерных затруднений, испытываемых работающими в школе студентами. Выборка респондентов для проведения интервьюирования на этапе определения трудностей студентов составила 67 человек, на этапе апробации модели сопровождения – 20 человек. Небольшой объем выборки

¹ Федеральный закон от 08.06.2020 № 165-ФЗ «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона „Об образовании в Российской Федерации“». Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202006080006> (дата обращения: 17.01. 2023).

обусловлен спецификой целевой аудитории исследования и организацией исследования в форме интервью. Работа проводилась в формате персонифицированного сопровождения работающих в школе студентов, обучающихся в одном вузе, совместно с учителями математики. Это не позволяет в полной мере экстраполировать полученные результаты на всю совокупность студентов – будущих учителей. Вместе с тем исследование вносит вклад в научную дискуссию о проектировании и реализации сопровождения работающих в школе студентов педагогического вуза и открывает возможности проведения дальнейших исследований в области поиска новых методических решений по организации наставничества и консультирования начинающих педагогов.

Обзор литературы

Сравнительный анализ исследований проблемы сопровождения студентов педагогического вуза выявил, что проблема имеет два аспекта: *деятельностный* и *личностный*.

Первый, по мнению М. Snoek, J. Dengerink, B. Wit и E. Virkkula, ориентирован на создание благоприятных условий, способствующих успешному овладению будущими специалистами умениями, востребованными в учебной и/или профессиональной деятельности, и реализуется через тщательное руководство [1; 2].

Второй, как считают Я. В. Кириллова [3], О. В. Stukalova и др. [4], Е. В. Неемова-Колчеданцева [5], связан с развитием качеств личности, необходимых в будущей профессии, дальнейшей жизни и обеспечивающих успешную реализацию выпускника вуза как в профессиональном, так и в социальном плане, а также на реализацию личностного потенциала студента и заключается в создании условий, помогающих студенту стать тем, кем он способен.

Р. Gjedia, M. P. Gardinier [6], P. Bamrungsin, B. Khampirat [7] деятельностьное сопровождение связывают с наставничеством, рассматривая его как важный компонент профессионального становления, что косвенно подтверждает необходимость взаимодействия студентов с опытными представителями профессионального сообщества для успешного освоения основ будущей профессиональной деятельности. По мнению А. А. G. Suárez, R. P. Núñez, W. R. A. Castro, поддержка студентов – будущих учителей опытными наставниками в период практики является общепринятой моделью подготовки учителей [8]. В то же время A. Backhouse считает, что распространение наставничества за пределы практики может положительно сказаться на результатах обучения будущих учителей [9]. А если при этом реализовывать индивидуальный подход, то будет способствовать последующей мотивации студентов к вступлению в профессию учителя.

J. Mena, M. García, A. Clarke и др., называя наставничество ключевым компонентом профессионального образования будущих учителей, изучают влияние трех моделей наставничества: ведение дневника диалогов, регулярные конференции и конференции по стимулированию припоминания освоенных

знаний, которые генерируются в ходе наставнических бесед, на профессиональное становление студентов. В работе [10] авторы формулируют вывод о влиянии различных подходов к наставничеству со стороны учителей на тип профессиональных знаний, которыми они делятся. Похожая позиция представлена в исследовании J. Mena, P. Hennissen, J. Loughran [11]. Авторы отмечают, что эффективное руководство со стороны наставников является важным условием для развития знаний и профессиональных умений будущих учителей, а также исследуют вопрос, как происходит обмен опытом между наставниками и будущими учителями.

Положительное влияние обмена опытом с наставником на создание у будущего учителя прочной теоретико-практической базы раскрывается в статье С. J. Edwards-Groves, в которой представлены результаты двухлетнего интервенционного исследования [12]. И. В. Руденко, И. В. Саркисова исследуют опыт разработки региональных программ по наставничеству и работе с молодыми педагогами – выпускниками педагогических вузов. Авторы выделяют условия эффективного развития наставничества: определение субъектов системы наставничества и функций всей вертикали; создание в каждой образовательной организации открытой образовательной среды, в которой есть место образовательным инициативам наставников и стажеров; разработка методов стимулирования наставнической деятельности в профессиональном сообществе [13].

На наш взгляд, отождествлять сопровождение с наставничеством не совсем корректно. Наставничество – это прежде всего эффективный способ передачи опыта, в то время как сопровождение студентов, работающих в образовательных организациях в период обучения в вузе, ориентирует на реальную помощь в выборе и реализации оптимальных стратегий деятельности, направленной на успешное освоение основной профессиональной образовательной программы и одновременно качественную реализацию трудовых функций учителя.

Я. В. Кириллова рассматривает сопровождение в процессе обучения через создание нормативно-правовых, мотивационных, содержательных, информационных, кадровых, материально-технических, научно-методических, организационных условий, которые, с одной стороны, способствуют преодолению возникающих у студента трудностей, с другой – направлены на его развитие в образовательном процессе. Автор справедливо указывает на необходимость сопровождения студентов вузов для обеспечения повышения качества их профессиональной подготовки [3].

Еще один важный компонент сопровождения студентов педагогического вуза – формирование мотивации. S. Hogheim, R. A. Federici [14] исследуют мотивацию к профессии среди учителей, ее связь с профессиональными амбициями, намерениями уйти из профессии. Авторы указывают на важность воздействия на основные мотивационные факторы (интересы) педагога для сохранения его в профессии: педагогические, дидактические, предметные. В

работе R. I. Herman [15] определены позиции, влияющие на мотивацию студентов психолого-педагогического направления к профессии: успешность педагогической практики в обучении, полнота самореализации и психологическое благополучие. Отмечается значимость для студентов позитивного педагогического опыта преподавателей и работающих учителей, а также любовь к детям.

Э. Ф. Зеер описывает механизмы психологического сопровождения профессионального становления личности на разных стадиях. Говоря о стадии профессионального обучения, автор отмечает создание «условий для полноценного профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития» [16, с. 123]. В процессе обучения студент проходит последовательно три этапа профессионального становления: адаптация (где требуется психологическая помощь в приспособлении к новым условиям учебной деятельности), интенсификация (где актуальны диагностика личностного и интеллектуального развития, помощь и поддержка во взаимоотношениях с участниками образовательного процесса, психологическое консультирование и коррекция личностного и интеллектуального профиля) и идентификация (где имеют значение финальная диагностика профессиональных способностей, помощь и поддержка в нахождении себя в профессии, консультирование по вопросам межличностных отношений). В работе Э. Ф. Зеера, О. С. Поповой демонстрируется структурно-содержательная модель психологического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий студентов как маршрутов их личностного профессионального роста [17].

Анализ работ, посвященных сопровождению личностного развития студента в период обучения в вузе, позволяет заключить, что предметом такого сопровождения может выступать «форсайт-проект личностно-профессионального развития», на основе которого разрабатывается и реализуется индивидуальная траектория развития студента [5; 17]. Е. Г. Белякова основную цель сопровождения будущих педагогов видит в создании условий, позволяющих им стать осмысленными субъектами профессионального развития, что, по мнению автора, может быть достигнуто через освоение студентами культурных практик конструирования профессиональной идентичности с использованием рефлексивных и нарративных методов [18]. Реализацию сопровождения личностного роста студента, в том числе и студента педагогического вуза, в основном предлагается осуществлять через комплекс мероприятий, позволяющих будущему специалисту осознать индивидуальные личностные дефициты и нивелировать их, а также развить качества, необходимые для успешного вхождения в профессию и осуществления трудовых функций. На это указывают О. И. Ваганова, А. В. Лапшова, М. С. Малеева, Е. В. Неумова-Колчеданцева, А. В. Прялухина, М. В. Созинова [5; 19; 20].

О необходимости эмоциональной поддержки работающих студентов говорят V. C. Mergal, S. B. Mediente, M. C. Orbon и соавторы [21]. В их исследовании экс-

периментально показывается наличие корреляционной связи между духовным благополучием, социальной поддержкой и профессиональной успешностью студентов, работающих в учебных заведениях. О. А. Коропец, Т. Ю. Баландина, Т. Р. Гафурова исследуют возможности нивелирования стрессовых ситуаций работающих студентов в ситуации эмоционального выгорания [22].

В современной психолого-педагогической литературе достаточно много внимания уделено сопровождению студентов с целью адаптации к условиям высшей школы. Так, в работе А. В. Говорушенко, Л. Н. Кретьевой, В. Г. Храпченкова рассматривается взаимосвязь успешной профессиональной состоятельности студента с готовностью первокурсников к обучению в вузе [23]. Авторы описывают два типа возможной адаптации (академическую и педагогическую) и указывают способы их осуществления: введение специальных учебных предметов, применение тьюторства, психологическую диагностику. Е. Ю. Нарусова и др. отмечают важность в процессе адаптации, кроме работы кураторов и деканатов, также непосредственное взаимодействие преподавателей выпускающей кафедры с группами студентов первого курса [24]. О. V. Stukalova и соавторы указывают на необходимость сопровождения профессионального становления и развития будущего специалиста в вузе, акцентируя, что этот процесс должен быть управляемым [4].

В контексте данного исследования интерес представляет работа J. Guo, Y. Liu, Y. Chen, G. Chai, X. Zhao, в которой авторы исследуют варианты психологической поддержки студентов педагогических специальностей, начавших профессионально-педагогическую деятельность [25]. В статье отмечается, что внешняя поддержка является важным ресурсом для личного и профессионального развития. При этом речь идет как об обеспечении соответствующих мер содействия со стороны государства и образовательной организации, в которой работает студент, так и о создании в вузе благоприятных условий для преодоления внутренних противоречий студента, развития у него позитивного отношения к профессии, способности справляться с кризисными ситуациями. О необходимости оказывать эмоциональную поддержку студентам высказываются также О. А. Коропец, Т. Ю. Баландина, Т. Р. Гафурова [22], S. B. Chhetri, R. Baniya [26]. K. C. H. Zhoc, R. B. King, T. S. H. Chung и др. [27] и Ю. Е. Шадрина, И. В. Радыш [28] используют термин «эмоциональный интеллект» (emotional intelligence) и обосновывают важность его развития у студентов для их учебной и профессиональной деятельности.

L. Remenick, M. Bergman обсуждают рекомендации и практические соображения для высших учебных заведений по поводу сопровождения работающих студентов [29]. Авторы указывают на три основных аспекта: необходимость устранения или корректировки практик, которые лишают стимулов работающих студентов; актуальность разработки политики, которая использует опыт работы студентов, а также значение взаимодействия с учреждениями, где работают студенты, для обеспечения их эффективной поддержки.

R. Summer и др. в работе [30] предлагают способы, с помощью которых университеты могут поддерживать работающих студентов. В частности, авторы, отмечая каскадное воздействие трудовой деятельности на социальную жизнь и душевное здоровье, говорят о необходимости предоставления *высококачественной академической (дополнительные консультации, гибкое расписание и др.) поддержки работающим студентам*, понимания и эмпатии со стороны преподавателей.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам сопровождения студентов вуза в их учебной и профессиональной деятельности позволил определить сопровождение студентов, работающих в школе, как *целенаправленную и скоординированную деятельность субъектов процесса подготовки будущих учителей, обеспечивающую закрепление студентов в профессии, направленную на создание оптимальных условий как для успешного освоения студентами основной профессиональной образовательной программы, так и для результативной, параллельно осуществляемой реализации трудовых функций педагога*.

Таким образом, в настоящее время идея сопровождения работающих в школе студентов педагогических вузов отражена в отдельных психолого-педагогических исследованиях. Недостаточно разработаны концептуально-теоретические основы сопровождения данной категории обучающихся. Отсутствует системное описание механизмов его реализации как на уровне выпускающей кафедры, так и на уровне субъектного взаимодействия.

Методология, материалы и методы

Методологическую основу исследования составили *системный подход*, который предоставил возможность моделировать сопровождение студентов как взаимосвязанную совокупность компонентов, составляющих его структуру; *деятельностный подход*, согласно которому сопровождение работающих в школе студентов вуза рассматривается как совместная скоординированная деятельность субъектов в системе «школа – вуз»; *лично ориентированный подход*, который лег в основу разработки персональных траекторий сопровождения для каждого студента в соответствии с его потребностями и запросами.

Для сбора и систематизации данных использовались следующие методы: анализ, сравнение, обобщение, авторская интерпретация психологических и педагогических литературных источников в области педагогического сопровождения работающих студентов, адаптации студентов вуза, повышения учебной мотивации студентов, предотвращении эмоционального выгорания, профессиональной адаптации начинающих педагогов. Были отобраны статьи и обзоры в международной реферативной базе данных Scopus, а также в российской научной электронной библиотеке e-library.ru по ключевым словам «психолого-педагогическое сопровождение студентов», «профессиональная адаптация», «наставничество» за период с 2013 по 2023 гг. и проведен анализ предметных полей, в которых рассматривается проблема сопровождения студентов вуза.

Для ответа на поставленные вопросы и достижения цели исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ и авторская интерпретация психолого-педагогической литературы по проблеме сопровождения обучающихся высшей школы, систематизация и обобщение результатов научного поиска) и эмпирические (анкетирование, индивидуальные беседы, интервьюирование, анализ и интерпретация результатов, педагогическое моделирование).

Сбор данных о трудностях, с которыми сталкиваются работающие в образовательных организациях студенты педагогического вуза, осуществлялся путем интервьюирования обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» в течение 2020–2023 гг. В исследовании приняли участие 35 студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева и 32 студента Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова.

В процессе интервьюирования испытуемым предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Удаётся ли Вам успешно совмещать трудовую деятельность и обучение в вузе?
2. Какие трудности Вы испытываете, совмещая обучение в вузе и трудовую деятельность?
3. Решение каких учебных/профессиональных задач вызывает у Вас наибольшие затруднения?
4. Каких качеств Вам не хватает для успешного освоения образовательной программы / для эффективной реализации трудовых функций?
5. Какая помощь со стороны образовательного учреждения / выпускающей кафедры будет способствовать преодолению имеющихся у Вас затруднений?

При определении основных направлений сопровождения работающих студентов, а также механизмов результативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях сопровождения применялся метод изучения педагогического опыта, представленный в научно-методической и психолого-педагогической литературе.

Выборка студентов, принявших участие в пилотной апробации педагогической системы сопровождения, была целевой, то есть до начала апробации были определены критерии отбора участников. Поскольку стояла задача оценить процесс и результат сопровождения работающих в школе студентов педагогического вуза, для участия отбирались студенты, осуществляющие трудовую деятельность в соответствии с профилем обучения. Рекрутинг проводился среди студентов института математики, физики, информатики КГПУ им. В. П. Астафьева и института естественных наук и математики ХГУ им. Н. Ф. Катанова. К поиску участников привлекались преподаватели выпускающих кафедр. Потенциальным участникам – студентам, осуществляющим трудовую деятельность по профилю подготовки, были представлены основные характеристики исследования: тема, цель, команда специалистов, организую-

щих и осуществляющих сопровождение. Студенты были также ознакомлены с разработанной системой сопровождения, апробация которой предполагалась в процессе исследования. Также потенциальные участники были поставлены в известность о возможности прекратить участие в сопровождении в любой момент, но нежелательности данного факта. По итогам проделанной работы был составлен список из 67 студентов, работающих в образовательных организациях. Среди респондентов были выявлены студенты, имеющие определенные проблемы в учебной и/или профессиональной деятельности, осознающие это и желающие их преодолеть. Данная категория более всего подходила для исследования.

В апробации системы сопровождения участвовали 20 студентов 4–5 курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01, 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (профиль) образовательной программы «Математика», «Математика и информатика». Для выявления результативности отслеживалась академическая успеваемость студентов, а также исследовался их уровень учебной мотивации с помощью методик А. А. Реана и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой) «Диагностика мотивов учебной деятельности студентов» и Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения студентов». Насколько успешно удалось студентам адаптироваться к профессиональной среде и требованиям образовательного учреждения, их удовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности, наличие стремления к дальнейшей профессиональной самореализации и желания остаться в профессии, определялись в ходе индивидуальных бесед. Итоговое анкетирование студентов было направлено на установление степени удовлетворенности организацией и содержанием сопровождения. Вопросы анкеты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анкета для студентов, участвующих в сопровождении

Table 1

Questionnaire for students participating in the support

Вопросы Questions	Варианты ответов Answer options				
Вопрос 1. Оцените свою степень удовлетворенности качеством сопровождения отношениями «студент – преподаватель» Question 1. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of the “student – teacher” relationship support	0	1	2	3	4
Вопрос 2. Оцените свою степень удовлетворенности качеством сопровождения отношениями «молодой педагог – педагог-наставник» Question 2. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of support of the relationship “young teacher – teacher-mentor”	0	1	2	3	4
Вопрос 3. Оцените свою степень удовлетворенности персональной траекторией сопровождения Question 3. Evaluate your degree of satisfaction with the personal trajectory of support	0	1	2	3	4

Вопрос 4. Оцените свою степень удовлетворенности качеством содержания сопровождения <i>Question 4. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of the maintenance content</i>	0	1	2	3	4
Вопрос 5. Оцените свою степень удовлетворенности качеством проводимых в рамках сопровождения мероприятий <i>Question 5. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of the events conducted as part of the support</i>	0	1	2	3	4
Вопрос 6. Оцените свою степень удовлетворенности качеством передаваемых Вам теоретических знаний <i>Question 6. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of theoretical knowledge transferred to you</i>	0	1	2	3	4
Вопрос 7. Оценить свою степень удовлетворенности качеством передаваемых Вам практических навыков и способов деятельности <i>Question 7. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of practical skills and methods of activity transferred to you</i>	0	1	2	3	4
Вопрос 8. Оцените свою степень удовлетворенности результатами сопровождения <i>Question 8. Evaluate your degree of satisfaction with the results of support</i>	0	1	2	3	4

Примечание. Варианты ответов для респондентов: 4 – полностью удовлетворен, 3 – скорее удовлетворен, 2 – скорее не удовлетворен, 1 – не удовлетворен, 0 – затрудняюсь ответить.

Note. The scale of answers was as follows: 0 – I find it difficult to answer; 1 – not satisfied; 2 – rather not satisfied; 3 – rather satisfied; 4 – completely satisfied.

Результаты исследования

На основе интервью был выявлен перечень затруднений, которые испытывают студенты, работающие в образовательных организациях. Большинство опрошенных отметили, что при совмещении профессиональной деятельности и обучения в вузе очень сложно рационально организовать свое время (88 %), одновременно качественно осваивать образовательную программу и реализовывать трудовые функции (91 %). Постоянно приходится делать выбор между учебными и профессиональными задачами. При совмещении трудно расставить приоритеты. 94 % интервьюируемых пожаловались на сложности в выстраивании конструктивного взаимодействия с преподавателями вуза / педагогическим коллективом образовательного учреждения / родителями обучающихся при необходимости решения возникших проблем. Преподаватели вуза считают, что в приоритете должно быть получение образования, поскольку обучение происходит в очной форме, не соглашаются на компромиссы в виде дополнительных заданий, лояльного отношения к пропускам при совпадении занятий с уроками в школе, отсрочки по выполнению каких-либо видов деятельности. По этой причине возникают конфликты, которые не всегда удается предотвратить, и они негативно сказываются на результатах учебной деятельности. Трудности в самостоятельном освоении учебного материала испытывают 61 % опрошенных, а в соблюдении дедлайнов по выполнению заданий, связь которых с профессиональной деятельностью сложно увидеть, 52 %. Сложно найти баланс между необходимостью выполнения некоторых заданий

и внутренним осознанием их формальности, не несущей никакой нагрузки ни для профессионального, ни для личностного роста. При этом студенты не исключают ошибочность своей позиции, отмечая, что преподаватели часто не стремятся ее скорректировать. В процессе реализации профессиональной деятельности студентам сложно преодолеть имеющиеся у них профессиональные стереотипы: учить не так, как учили их (72 %); управлять вниманием обучающихся, их мотивацией (78 %); прогнозировать затруднения, с которыми могут встретиться обучающиеся, и их преодолевать (61 %).

Наряду с трудностями студенты также отметили факторы, которые, с одной стороны, являются причинами выявленных затруднений, с другой, препятствуют их преодолению. Особо студенты указали на слишком теоретизированную подготовку в вузе, недостаток практического опыта (94 %) и неуверенность в своей профессиональной компетентности (90 %). Также в качестве одной из основных причин трудностей, возникающих в процессе реализации трудовых функций учителя, студенты отметили недостаточный уровень методической и психологической подготовки (87 %), около 40 % опрошенных назвали недостаточный уровень предметной подготовки. В качестве весомых оснований возникающих затруднений студенты назвали также длительное состояние переутомления, стресса (75 %); сложности в осознании собственных ресурсов и, как следствие, их использование (81 %); неудовлетворенность результатами учебной/профессиональной деятельности (64 %); конфликтонеустойчивость (67 %), и превращение профессиональной деятельности в рутину и, как следствие, снижение уровня учебной и профессиональной мотивации (31 %).

Таким образом, исследование показало наличие у работающих в школе студентов затруднений как при освоении программы профессиональной подготовки, так и при реализации трудовых функций, к которым их готовят в вузе. Выявленные затруднения во многом созависимы. Преодоление одних позволит нивелировать и другие. Сложность заключается в том, что обучающиеся вуза в силу небогатого жизненного опыта не способны самостоятельно справиться с проблемами, возникающими одновременно в двух сферах. Студенты осознают, что им нужна реальная помощь со стороны профессионалов, поскольку в противном случае им приходится делать выбор между обучением и педагогической деятельностью не в пользу последней. При этом студенты, работавшие в образовательных учреждениях и не сумевшие успешно совмещать обучение с работой, после окончания педагогического вуза в дальнейшем зачастую меняют профиль профессиональной деятельности.

По мнению студентов, справиться с возникающими у них трудностями могут помочь конкретные рекомендации, советы профессионалов по решению определенной проблемы как в учебной, так и профессиональной деятельности; обмен опытом со студентами, успешно совмещающими профессиональную и учебную деятельности, а также с учителями, которые начали работать во время обучения в вузе. Полезными также будут их участие в тренингах по

тайм-менеджменту, выходу из конфликтных ситуаций. А порой они ждут просто понимания и эмоциональной поддержки со стороны преподавателей.

По результатам исследования были сделаны выводы о необходимости сопровождения работающих в школе студентов в трех измерениях: обеспечение развития общеучебных и профессиональных умений, личностных качеств, востребованных в педагогической профессии и в жизни, а также оказание эмоциональной поддержки в кризисных ситуациях.

Изучение содержательной сущности педагогического конструкта «сопровождение», а также рассмотрение его в контексте исследования позволили выделить основные структурные компоненты исследуемого феномена: рефлексивно-целевой, коммуникативный, содержательный, процессуальный, аналитико-результативный. Выделенные компоненты в совокупности и взаимосвязи являются составляющими системы сопровождения работающих студентов педагогического вуза (рис. 1).

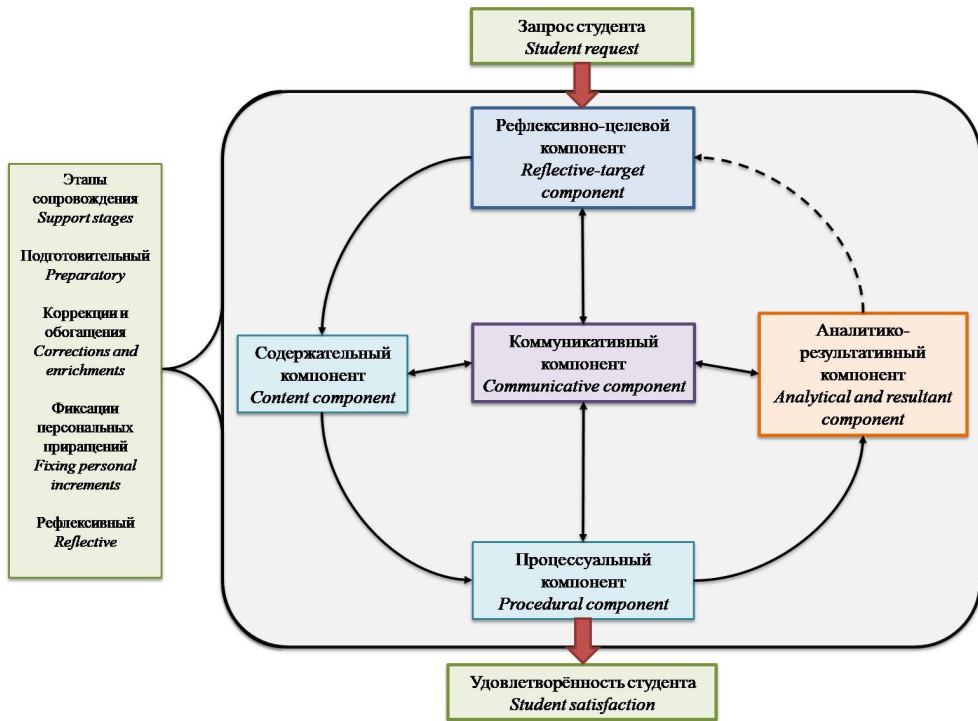


Рис. 1. Система сопровождения работающих студентов педагогического вуза

Fig. 1. System of support of working students in pedagogical university

Рефлексивно-целевой компонент обеспечивает актуальную оценку существующих проблем, выделение области необходимого внимания, тем самым

создает необходимое информационное поле для всех субъектов сопровождения, позволяет определить и принять цели сопровождения, определить доминирующую задачу, требующую первостепенного решения. За установление продуктивного, конструктивного взаимодействия субъектов сопровождения, без которого невозможно достичь позитивных результатов, отвечает *коммуникативный компонент*. В свою очередь, *содержательный компонент* представлен содержанием деятельности субъектов сопровождения, направленной на решение доминирующей задачи. *Процессуальный компонент* характеризуется выбором и реализацией оптимальной стратегии сопровождения, созданием условий для решения доминирующей задачи. Мониторинг и оценка результатов сопровождения составляют основу *аналитико-результативного компонента*.

Выделенные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Рефлексивно-целевой компонент задает вектор сопровождения, влияющий на выбор оптимальной стратегии сопровождения и содержания деятельности, ее реализующей, а также определяющий предмет коммуникации и мониторинга. Коммуникативный компонент, отвечая за продуктивное взаимодействие субъектов сопровождения, регулирует связь между другими компонентами и обеспечивает их реальное воплощение. Содержательный и процессуальный компоненты обеспечивают реализацию оптимальной стратегии сопровождения, создают условия для построения и реализации коммуникации. Аналитико-результативный компонент отвечает за соответствие других компонентов целевым ориентирам.

Сопровождение работающих студентов представляет собой не разовый акт, а длительный процесс. Для обеспечения его непрерывности были выделены следующие этапы: подготовительный; коррекции и обогащения; фиксации персональных приращений; рефлексивный.

В соответствии с выделенными компонентами сопровождения и этапами его реализации были определены содержательное наполнение процесса сопровождения и мероприятия, ориентированные на эффективное решение задач каждого этапа.

На *этапе подготовки* предполагается сбор информации о затруднениях студентов; создание мотивационно-целевого пространства, позволяющего студентам осознать собственные точки роста и возможность их развития в условиях сопровождения. Здесь происходит определение доминирующей задачи по результатам диагностики проблем студентов в учебной и профессиональной деятельности, установление первых межличностных контактов субъектов сопровождения, проектирование персональной траектории сопровождения студента.

Основные мероприятия, реализуемые на этом этапе: диагностика имеющихся у студентов дефицитов в области учебной и/или профессиональной деятельности; индивидуальные беседы со студентами, преподавателями учебных дисциплин; групповой анализ проблемных учебных / профессиональных ситуаций; круглые столы с наставниками.

Этап коррекции и обогащения – это этап непосредственного решения поставленных задач, устранения выявленных дефицитов через реализацию персональной траектории сопровождения студента. На этом этапе создаются условия для изучения студентами положительного опыта реализации учебной/профессиональной деятельности, их успешного совмещения; освоения знаний, умений и способов деятельности, ориентированных на решение доминирующей задачи; овладение приемами эффективной реализации учебной/профессиональной деятельности и их совмещения.

Основные мероприятия этапа: мастер-классы, воркшопы, индивидуальные и групповые тренинги, индивидуальные беседы с наставниками, консультации, коуч-сессии, проблемные семинары, круглые столы. Мероприятия проводятся по запросу, составляется график, если у нескольких студентов проблемы совпадают, то организуется групповое событие. Если проблема единичная, проводится индивидуальная консультация.

Тренинги проводятся психологами. Например, «Тайм-менеджмент» с целью обучить студентов эффективным техникам управлением времени, повысить личную результативность, позволяющую достигать целей учебной и профессиональной деятельности одновременно при меньших затратах времени и энергии. Другой возможный вариант – «Управление дисциплиной обучающихся на уроке» с целью ознакомления студентов с системой эффективных действий учителя для приостановления и предотвращения случаев нарушения обучающимися дисциплины на уроке. Также актуален тренинг «Конструктивное поведение в конфликтных ситуациях» для предоставления возможности студентам получить опыт конструктивного решения конфликтных ситуаций (с обучающимися, родителями, коллегами, администрацией, преподавателями вуза).

Проблемные семинары проводят специалисты в проблемной области из числа работников вуза в тандеме с практикующим учителем математики. Возможные темы семинаров: «Работа и учеба – новый этап в жизни», «Мотивация на уроках математики», «Использование интерактивных методов на уроке математики», «Проектирование содержательного компонента образовательного процесса» и т. п.

Учителя математики, имеющие положительный опыт в решении обозначенной проблемы и готовые делиться этим опытом, проводят со студентами мастер-классы: «Обучение действиям с десятичными дробями учащихся с низким уровнем вычислительной культуры», «Вовлечение обучающихся с рисками учебной неуспешности в открытие нового знания на уроке», «Реализация индивидуального подхода при обучении решению задач на проценты» и др. Основная цель таких занятий заключается в знакомстве студентов с передаваемыми учителем-мастером уникальными способами и методами профессиональной деятельности, позволяющими решить выделенную проблему.

Успешные студенты старших курсов, магистратуры, учителя и преподаватели, имеющие опыт совмещения обучения и работы, могут делиться этим опытом в использовании приемов самостоятельной организации учебной де-

тельности. Представители выпускающей кафедры совместно с работодателями проводят круглые столы или пресс-конференции на темы «Профессиональные дефициты молодого учителя и способы их преодоления», «Как стать успешным педагогом» и др.

Осознание и фиксация произошедших за определенный период сопровождения изменений в области общеучебных и профессиональных компетенций студентов происходят на этапе фиксации персональных приращений. Здесь же производится коррекция персональной траектории сопровождения и целей дальнейшего саморазвития. Данные задачи решаются путем организации круглых столов с участием студентов, представителей работодателей, преподавателей учебных дисциплин, а также путем индивидуальных бесед с субъектами сопровождения.

Рефлексивный этап предполагает оценку результативности сопровождения и выработку эффективных управленческих решений, стимулирующих повышение его качества. Осуществляется мониторинг удовлетворенности субъектов сопровождения качеством сопровождения, мониторинг качества освоения студентами основной программы подготовки и реализации профессиональной деятельности в образовательных организациях.

Основные мероприятия этапа: круглые столы с участием студентов, представителей работодателей, преподавателей учебных дисциплин, индивидуальные беседы с субъектами сопровождения, педагогический консилиум.

Результатом проведенного исследования стал перечень критериев, позволяющих целостно оценивать процесс и результат сопровождения работающих студентов педагогического вуза. В качестве критериев эффективности в соответствии с целями сопровождения были выделены:

- достижения студентов в образовательном процессе (академическая успеваемость; повышение уровня учебной мотивации);
- достижения студентов в профессиональной деятельности (адаптация к профессиональной среде и требованиям образовательного учреждения; удовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности; стремление к дальнейшей профессиональной самореализации; наличие желания остаться в профессии);
- востребованность услуг сопровождения (рост студентов, обращающихся с запросом на сопровождение).

Представленная педагогическая система сопровождения работающих в школе студентов педагогического вуза была реализована на кафедре математики и методики обучения математике КГПУ им. В. П. Астафьева в 2021/2022 и в 2022/2023 учебных годах.

В 2021/2022 учебном году осуществлялось сопровождение 7 студентов, из которых 3 обучались на выпускном курсе. По итогам года все студенты выпускных курсов, успешно защитив выпускную квалификационную работу, продолжили педагогическую деятельность после окончания вуза. Остальные студенты, успешно сдав сессию (академическая успеваемость 4 студентов не изменилась, у 2 студентов средний балл вырос), продолжили совмещать обу-

чение в вузе и профессионально-педагогическую деятельность в следующем учебном году, обратившись за продолжением сопровождения.

В 2022/2023 учебном году сопровождение было оказано 16 студентам, 6 из которых – студенты-выпускники. Результаты опроса показали, что все студенты выпускного курса планируют продолжить профессиональную деятельность в тех же образовательных учреждениях, поскольку чувствуют себя там комфортно. Из студентов 4 курса лишь один участник сопровождения, оценив свои реальные возможности, не планирует продолжать совмещать обучение и профессионально-педагогическую деятельность, но уходить из профессии не собирается. Остальные студенты продолжают совмещение и рассчитывают на продолжение сопровождения. Есть опыт пролонгированного сопровождения студентов, который успешно реализуется в процессе освоения студентами образовательных программ бакалавриата и затем магистратуры (5 человек). Также имеются запросы от студентов 3 курса, начавших трудовую деятельность по профилю подготовки в этом учебном году, на организацию их сопровождения в следующем.

Сравнение результатов диагностики мотивации учебной деятельности сопровождаемых студентов по методике А. А. Реана и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой) показало преобладание мотивов престижа и избегания на начало эксперимента. На конец эксперимента основными мотивами обучения у опрошенных стали профессиональные и учебно-познавательные, близки к ним и социальные мотивы, что свидетельствует о достаточно высоком уровне учебной мотивации (рис. 2).

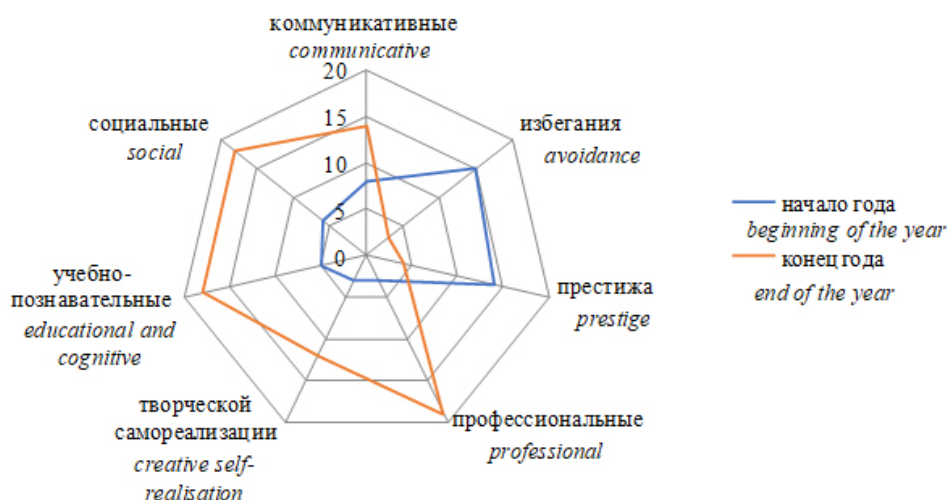


Рис. 2. Динамика учебной мотивации студентов

Fig. 2. Dynamics of students' academic motivation

Результаты диагностики мотивации студентов по методике Т. И. Ильиной демонстрируют рост показателей по шкале «Овладение профессией» и «Приобретение знаний», что свидетельствует о стремлении респондентов приобрести знания для овладения профессией (рис. 3).

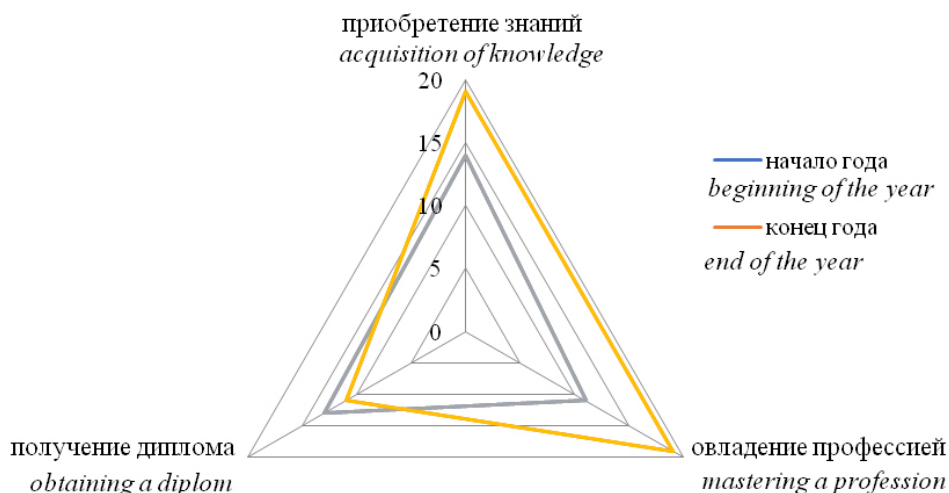


Рис. 3. Динамика мотивации обучения в вузе

Fig. 3. Dynamics of motivation to study at university

Беседы с обучающимися в конце учебного года показали, что студентам удалось адаптироваться к профессиональной среде, требованиям образовательного учреждения. Студенты освоили нормы педагогической деятельности, приобрели опыт взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса в школе, опыт решения профессиональных задач. Несмотря на возникавшие в течение учебного года проблемы, молодые педагоги удовлетворены процессом и результатом своей профессиональной деятельности. При этом они осознают наличие у них профессиональных дефицитов, поэтому высказывались о необходимости дальнейшего саморазвития и самосовершенствования.

Результаты анкетирования студентов по степени удовлетворенности сопровождением показали, что 75 % респондентов удовлетворены реализацией сопровождения в вузе, 65 % участников эксперимента удовлетворены реализацией сопровождения в школе со стороны педагогов-наставников. Большинство студентов положительно оценили спроектированную и реализованную для них персональную траекторию сопровождения (85 %) (таблица 2).

Таблица 2
Оценка удовлетворенности студентов, участвующих в сопровождении по
итомам пилотного исследования (N = 20)

Table 2
Assessment of satisfaction of students participating in the support based on the
results of the pilot research (N = 20)

Вопросы Questions	Процент высоких оценок (3 и 4) Percentage of high scores (3 and 4)
Вопрос 1. Оцените свою степень удовлетворенности качеством сопровождения отношениями «студент – преподаватель» Question 1. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of the “student – teacher” relationship support	75 % (N = 15)
Вопрос 2. Оцените свою степень удовлетворенности качеством сопровождения отношениями «молодой педагог – педагог-наставник» Question 2. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of support of the relationship “young teacher – teacher-mentor”	65 % (N = 13)
Вопрос 3. Оцените свою степень удовлетворенности персональной траекторией сопровождения Question 3. Evaluate your degree of satisfaction with the personal trajectory of support	85 % (N = 17)
Вопрос 4. Оцените свою степень удовлетворенности качеством содержания сопровождения Question 4. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of the maintenance content	80 % (N = 16)
Вопрос 5. Оцените свою степень удовлетворенности качеством проводимых в рамках сопровождения мероприятий Question 5. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of the events conducted as part of the support	60 % (N = 12)
Вопрос 6. Оцените свою степень удовлетворенности качеством передаваемых Вам теоретических знаний Question 6. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of theoretical knowledge transferred to you	65 % (N = 13)
Вопрос 7. Оцените свою степень удовлетворенности качеством передаваемых Вам практических навыков и способов деятельности Question 7. Evaluate your degree of satisfaction with the quality of practical skills and methods of activity transferred to you	70 % (N = 14)
Вопрос 8. Оцените свою степень удовлетворенности результатами сопровождения Question 8. Evaluate your degree of satisfaction with the results of support	85 % (N = 17)

Был высказан ряд пожеланий, среди которых установление более тесных контактов преподавателей кафедры со школой и педагогами-наставниками, проведение совместных мероприятий по обмену инновационным методическим опытом. В основном студенты продемонстрировали высокую степень удовлетворенности качеством содержания сопровождения и проводимых мероприятий, освоенных в процессе сопровождения знаний, практических навыков и способов деятельности. Лишь 3 человека не вполне удовлетворены результатами, но двое из них готовы совмещать работу и учебу и искать более эффективные способы взаимодействия с наставниками.

Обсуждение

Исследуемая проблема проектирования и реализации эффективного сопровождения работающих студентов педагогического вуза актуальна для теории и практики современного образования. С одной стороны, многие исследователи обсуждают наставничество начинающих педагогов, с другой – адаптацию и успешность в учебной деятельности студентов вузов, их профессиональную ориентацию, мотивацию к будущей профессиональной деятельности. В своем исследовании мы совмещаем оба аспекта данной проблемы, концентрируясь на разработке научно обоснованной системы сопровождения студентов 3–5 курсов, которые параллельно с учебой в вузе работают в школе.

В данном исследовании обобщается имеющийся педагогический опыт по разработке и реализации сопровождения студентов педагогического вуза, которые работают по профилю подготовки. Сопровождение направлено на преодоление имеющихся затруднений предметного, методического, дидактического, психологического характера, вызванных в основном нехваткой опыта и еще не до конца освоенной образовательной программой подготовки. Кроме того, таким студентам необходимо получать эмоциональную поддержку, причем не только от куратора, научного руководителя, но и от всего преподавательского состава, участвующего в реализации образовательной программы. В диаду «начинающий педагог – опытный учитель-наставник», описанную в работах И. В. Руденко, И. В. Саркисовой [13]; R. Gjedia и M. P. Gardinier [6] и других авторов, включается еще вузовский преподаватель. Эта идея согласуется с выводами исследования А. А. G. Suárez, R. P. Núñez, W. R. A. Castro [8], в котором отмечается важная роль участия преподавателя вуза в педагогической практике студентов и выхода студентов в реальную образовательную среду. Это позволяет расширить рамки решаемых вопросов и повысить эффективность образовательного взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя.

Психологическая и эмоциональная поддержка работающих студентов, перевод их в случае необходимости на формат обучения по индивидуальному плану, консультирование по интересующим вопросам со стороны преподавателей выпускающих кафедр имеет существенное значение. Предотвращение эмоционального выгорания, развитие эмоционального интеллекта студентов как способности выделять стрессогенные факторы в учебной и трудовой деятельности и успешно справляться с ними – важнейшие составляющие педагогического сопровождения в рассматриваемом контексте. Эта позиция развивает выводы, описанные в работах О. А. Коропец, Т. Ю. Баландиной, Т. Р. Гафуровой [22]; А. В. Говорушенко, Л. Н. Кретовой, В. Г. Храпченкова [23]; Е. Ю. Нарусовой, А. М. Королевой, Н. Б. Фоминой, В. Г. Стручалина [24] и др., пролонгируя осуществление адаптации студентов на старшие курсы. Вопросы, связанные с развитием эмоционального интеллекта, подробно освещены в публикациях К. С. Н. Zhoc et al. [27], а также Ю. Е. Шадрина, И. В. Радыш [28], в контексте данного исследования эти идеи нашли отражение на этапе коррекции и обогащения при реализации системы сопровождения.

Апробация системы сопровождения работающих студентов педагогического вуза показала положительные результаты как в области мотивации студентов на получение профессии, так и в плане овладения профессиональными компетенциями. Удалось скорректировать проблемы студентов в учебной деятельности, поддержать их в стремлении реализоваться в профессии, привлечь к научно-методической деятельности выпускающей кафедры математики и методики обучения математике, поддержать мотивацию для успешного окончания вуза и построения дальнейшей профессиональной карьеры педагога.

Заключение

Вопросы сопровождения работающих студентов и наставничества начинающих педагогов актуализировались в связи с расширением практики привлечения к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Помимо профессиональной адаптации, приобретения положительного опыта вхождения в профессию, был выявлен другой ракурс проблемы – обеспечение успешного совмещения трудовой и учебной деятельности студентов педагогического вуза, которое позволяет достичь баланса в обеих сферах. Имеющиеся результаты психолого-педагогических и методических исследований в области организации сопровождения студентов и осуществления наставничества в основном затрагивают лишь одну из сторон рассматриваемой проблемы, в то время как реалии современной образовательной системы в школе и вузе требуют комплексного подхода.

В статье представлено решение исследовательских вопросов:

1. Проведен анализ затруднений, с которыми сталкиваются работающие в школе студенты педагогического вуза. Среди трудностей есть определенные предметные, методические и личностные дефициты, выявлены возможные их причины и намечены пути преодоления;
2. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта реализации сопровождения и наставничества студентов и начинающих педагогов определены основные направления сопровождения работающих студентов через развитие актуальных общеучебных, профессиональных умений, личностных качеств и оказание эмоциональной поддержки;
3. Описаны варианты организации взаимодействия субъектов образовательного процесса (студент – преподаватель – педагог-наставник) в условиях реализации модели сопровождения.

Предлагаемый подход к проектированию и реализации системы сопровождения основан на достижениях психолого-педагогической, методической науки и инновационном опыте реализации сопровождения начинающих педагогов, а также опыте обеспечения профессиональной и учебной адаптации работающих студентов, предотвращению их эмоционального выгорания. Описанные компоненты системы – рефлексивно-целевой, коммуникативный, содержательный, процессуальный, аналитико-результативный – учитывают полный цикл сопровождения, направленного на выявление затруднений ра-

ботающих студентов, определение основных направлений адресной поддержки, ее реализацию и развитие студентов в учебной и профессиональной деятельности. Представлены этапы процесса сопровождения: подготовительный, коррекции и обогащения, фиксации персональных приращений, рефлексивный. Описано примерное содержание деятельности преподавателей, студентов и учителей-наставников на каждом из них.

Практическая значимость представленного исследования заключается в возможности использования системы сопровождения работающих студентов в практике подготовки будущего учителя. Осуществляемое сопровождение в формате развития общеучебных, профессиональных умений, личностных качеств, востребованных в педагогической профессии и в жизни будет способствовать развитию универсальных и профессиональных компетенций педагога. Оказание эмоциональной поддержки в кризисных ситуациях поможет студенту преодолеть трудности в совмещении учебы и работы, обрести уверенность в своих действиях, сохраниться в профессии и параллельно закончить обучение в вузе. Успешный опыт студентов, совмещающих учебу и работу, может послужить примером для других студентов и оказать положительное влияние на их мотивацию к профессии и занятиям педагогической деятельностью.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в продолжении опытно-экспериментальной работы по реализации системы сопровождения работающих студентов педагогического вуза и обобщении ее результатов, поиске новых методических решений по организации наставничества и консультирования начинающих педагогов, в сотрудничестве с психологами.

Список использованных источников

1. Snoek M., Dengerink J., Wit B. Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: a wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*. 2019;54:413–425. doi:10.1111/ejed.12350
2. Virkkula E. Student teachers' views of competence goals in vocational teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2022;45(2):250–265. doi:10.1080/02619768.2020.1806229
3. Кириллова Я.В. Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2018;10(3):44–49. doi:10.14529/ped180305
4. Stukalova O.V., Grebennikov V.V., Ruchkina G.F., Besedkina N.I., Kochneva L.V. Pedagogical accompany system of university students' professional development. *Revista Espacios*. 2018;39(02):12. Accessed January 17, 2023. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p12.pdf>.
5. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020;3(8). Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf> (дата обращения 02.03.2023).
6. Gjedia R., Gardinier M.P. Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*. 2018;53(1):102–117. doi:10.1111/ejed.12258
7. Bamrungsin P., Khampirat B. Improving professional skills of pre-service teachers using online training: applying work-integrated learning approaches through a quasi-experimental study. *Sustainability*. 2022;14:4362. doi:10.3390/su14074362

8. Suárez A.A.G., Núñez R.P., Castro W.R.A. Accompanying teachers in training: tutors' discourses on pedagogical practices in context. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2022;18(3):315–324. Accessed January 17, 2023. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/4924/1659>
9. Backhouse A. 'Stepping on the teacher's toes': student teachers' experience of a one-year postgraduate teacher training programme. *European Journal of Teacher Education*. 2022;45(5):707–726. doi:10.1080/02619768.2020.1860005
10. Mena J., García M., Clarke A., Barkatsas A. An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*. 2016;39(1):53–76. doi:10.1080/02619768.2015.1011269
11. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*. 2017;66:47–59. doi:10.1016/j.tate.2017.03.024
12. Edwards-Groves C.J. Learning teaching practices: the role of critical mentoring conversations in teacher education. *Journal of Education and Training Studies*. 2016;2(2):151–166. doi:10.11114/jets.v2i2.343
13. Руденко И.В., Саркисова И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов. *Научный вектор Балкан*. 2021;5(2):15–20. doi:10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003
14. Hogheim S., Federici R.A. Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2020;45(5):581–599. doi:10.1080/02619768.2020.1860006
15. Herman R.I. Students' motivation for the teaching career. *Education Facing Contemporary World Issues*. 2019;67:816–824. doi:10.15405/epsbs.2019.08.03.97
16. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический проект; 2003. 336 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20072813> (дата обращения 11.08.2023).
17. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных траекторий обучающихся в профессиональной школе. *Образование и наука*. 2015;4 (123):88–99. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-obuchayuschihsya-v-professionalnoy-shkole> (дата обращения: 11.03.2023).
18. Белякова Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2018;4:64–72. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36552360> (дата обращения: 11.08.2023).
19. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018;59(4). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnoy-podgotovki-studentov-vuza> (дата обращения: 02.03.2023).
20. Прялухина А.В., Созинова М.В. Психолого-педагогического сопровождение профессионального развития личности студента в вузе. *Бизнес. Образование. Право*. 2020;1(50):384–388. doi:10.25683/VOLBI.2020.50.146
21. Mergal V.C., Mediente S.B., Orbon M.C., et al. Social support, spirituality and psychological wellbeing of working students. *Abstract Proceedings International Scholars Conference*. 2019;7(1):881–900. doi:10.35974/isc.v7i1.924
22. Коропец О.А., Бalandина Т.Ю., Гафурова Т.Р. Педагогическое сопровождение работающих студентов с синдромом эмоционального выгорания. *Глобальный научный потенциал*.

- 2020;1(106):86–90. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42600498> (дата обращения: 11.08.2023).
23. Говорушенко А.В., Кретьева Л.Н., Храпченков В.Г. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе. *Философия образования*. 2021;21(1):128–142. doi:10.15372/PHE20210108
 24. Нарусова Е.Ю., Королева А.М., Фомина Н.Б., Стручалин В.Г. Педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. *Вестник НЦБЖД*. 2022;2(52):48–57. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48500486> (дата обращения: 11.08.2023).
 25. Guo J., Liu Y., Chen Y., Chai G., Zhao X. Psychological support for public-funded normal students engaged in teaching profession. *Frontiers in Psychology*. 2022;13(940431). doi:10.3389/fpsyg.2022.940431
 26. Chhetri S.B., Baniya R. Influence of student-faculty interaction on graduate outcomes of undergraduate management students: the mediating role of behavioral, emotional and cognitive engagement. *The International Journal of Management Education*. 2022;20(2):100640. doi:10.1016/j.ijme.2022.100640
 27. Zhoc K.C.H., King R.B., Chung T.S.H., et al. Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*. 2020;35:839–863. doi:10.1007/s10212-019-00458-0
 28. Шадрина Ю.Е., Радыш И.В. Эмоциональный интеллект и особенности психологического состояния как факторы академической успеваемости студентов. *Высшее образование сегодня*. 2020;12:52–57. doi:10.25586/RNU.HET.20.12.P.52
 29. Remenick L., Bergman M. Support for working students: considerations for higher education institutions. *The Journal of Continuing Higher Education*. 2021;69(1):34–45. doi:10.1080/07377363.2020.1777381
 30. Summer R., McCoy M., Trujillo I., Rodriguez E. Support for working students: understanding the impacts of employment on students' lives. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2023. doi:10.1177/15210251221149209

References

1. Snoek M., Dengerink J., Wit B. Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: a wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*. 2019;54:413–425. doi:10.1111/ejed.12350
2. Virkkula E. Student teachers' views of competence goals in vocational teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2022;45(2):250–265. doi:10.1080/02619768.2020.1806229
3. Kirillova Ya.V. Pedagogical support of university students' as condition of increasing education quality. *Vestnik YUUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki" = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2018;10(3):44–49. (In Russ.) doi:10.14529/ped180305
4. Stukalova O.V., Grebennikov V.V., Ruchkina G.F., Besedkina N.I., Kochneva L.V. Pedagogical accompanying system of university students' professional development. *Revista Espacios*. 2018;39(02):12. Accessed January 17, 2023. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p12.pdf>
5. Neumova-Kolchedanceva E.V. Methods for supporting personal self-determination of future teachers. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020;3(8). (In Russ.) Accessed March 02, 2023. <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf>
6. Gjedia R., Gardinier M.P. Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*. 2018;53(1):102–117. doi:10.1111/ejed.12258

7. Bamrungsin P., Khampirat B. Improving professional skills of pre-service teachers using online training: applying work-integrated learning approaches through a quasi-experimental study. *Sustainability*. 2022;14:4362. doi:10.3390/su14074362
8. Suárez A.A.G., Núñez R.P., Castro W.R.A. Accompanying teachers in training: tutors' discourses on pedagogical practices in context. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2022;18(3):315–324. Accessed January 17, 2023. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/4924/1659>
9. Backhouse A. 'Stepping on the teacher's toes': student teachers' experience of a one-year postgraduate teacher training programme. *European Journal of Teacher Education*. 2022;45(5):707–726. doi:10.1080/02619768.2020.1860005
10. Mena J., García M., Clarke A., Barkatsas A. An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*. 2016;39(1):53–76. doi:10.1080/02619768.2015.1011269
11. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*. 2017;66:47–59. doi:10.1016/j.tate.2017.03.024
12. Edwards-Groves C.J. Learning teaching practices: the role of critical mentoring conversations in teacher education. *Journal of Education and Training Studies*. 2016;2(2):151–166. doi:10.11114/jets.v2i2.343
13. Rudenko I.V., Sarkisova I.V. Mentoring as a form of scientific and methodological support of the professional development of future teachers. *Nauchnyj vektor Balkan = Scientific Vector of the Balkans*. 2021;5(2):15–20. (In Russ.) doi:10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003
14. Hogheim S., Federici R.A. Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2020;45(5):581–599. doi:10.1080/02619768.2020.1860006
15. Herman R.I. Students' motivation for the teaching career. *Education Facing Contemporary World Issues*. 2019;67:816–824. doi:10.15405/epsbs.2019.08.03.97
16. Zeer E.F. *Psichologiya professij = Psychology of professions*. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2003. 336 p. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20072813>
17. Zeer E.F., Popova O.S. Psychological guiding of students' individual educational trajectories in vocational school. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015;4(123):88–99. (In Russ.) Accessed March 11, 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-obuchayuschihsya-v-professionalnoy-shkole>
18. Belyakova E.G. Guiding professional self-determination of pedagogy students: conceptual-axiological approach. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. 2018;4:64–72. (In Russ.) Accessed August 08, 2023. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36552360>
19. Lapshova A.V., Vaganova O.I., Maleeva M.S. Psychological and pedagogical support of vocational training of university students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018;59(4). (In Russ.) Accessed March 02, 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnoy-podgotovki-studentov-vuza>
20. Pryaluhina A.V., Sozinova M.V. Psychological and pedagogical support of professional development of the personality of a student at the university. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. 2020;1(50):384–388. (In Russ.) doi:10.25683/VOLBI.2020.50.146
21. Mergal V.C., Mediante S.B., Orbon M.C., et al. Social support, spirituality and psychological wellbeing of working students. *Abstract Proceedings International Scholars Conference*. 2019;7(1):881–900. doi:10.35974/isc.v7i1.924

22. Koropec O.A., Balandina T.Yu., Gafurova T.R. Pedagogical support of working students with the emotional burnout syndrome. *Global'nyj nauchnyj potencial = Global Scientific Potential*. 2020;1(106):86–90. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42600498>
23. Govorushenko A.V., Kretova L.N., Hrapchenkov V.G. Academic adaptation of first-year students to study at university. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. 2021;21(1):128–142. (In Russ.) doi:10.15372/PHE20210108
24. Narusova E.Yu., Koroleva A.M., Fomina N.B., Struchalin V.G. Pedagogical support of the process of adaptation of first-year students to study at the university. *Vestnik NTsBZhD = Vestnik NCBZhD*. 2022;2(52):48–57. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48500486>
25. Guo J., Liu Y., Chen Y., Chai G., Zhao X. Psychological support for public-funded normal students engaged in teaching profession. *Frontiers in Psychology*. 2022;13(940431). doi:10.3389/fpsyg.2022.940431
26. Chhetri S.B., Baniya R. Influence of student-faculty interaction on graduate outcomes of undergraduate management students: the mediating role of behavioral, emotional and cognitive engagement. *The International Journal of Management Education*. 2022;20(2):100640. doi:10.1016/j.ijme.2022.100640
27. Zhoc K.C.H., King R.B., Chung T.S.H., et al. Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*. 2020;35:839–863. doi:10.1007/s10212-019-00458-0
28. Shadrina Yu.E., Radysh I.V. Emotional intelligence and features of psychological state as factors of students' academic performance. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. 2020;12:52–57. (In Russ.) doi:10.25586/RNU.HET.20.12.P.52
29. Remenick L., Bergman M. Support for working students: considerations for higher education institutions. *The Journal of Continuing Higher Education*. 2021;69(1):34–45. doi:10.1080/07377363.2020.1777381
30. Summer R., McCoy M., Trujillo I., Rodriguez E. Support for working students: understanding the impacts of employment on students' lives. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2023. doi:10.1177/15210251221149209

Информация об авторах:

Тумашева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева; ORCID 0000-0002-6806-3636, Author Scopus ID 57209204781; Красноярск, Российская Федерация. E-mail: olvitu@mail.ru

Шашкина Мария Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева; ORCID 0000-0003-3063-0786, Author Scopus ID 57219266587; Красноярск, Российская Федерация. E-mail: m_shashkina@bk.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 01.09.2023; поступила после рецензирования 27.02.2024; принята в печать 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Olga V. Tumasheva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; ORCID 0000-0002-6806-3636, Author Scopus ID 57209204781; Krasnoyarsk, Russian Federation. E-mail: olvitu@mail.ru

Mariya B. Shashkina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; ORCID 0000-0003-3063-0786, Author Scopus ID 57219266587; Krasnoyarsk, Russian Federation. E-mail: m_shashkina@bk.ru

Contribution of the authors. The authors have 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 01.09.2023; revised 27.02.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

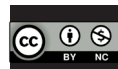
Olga Víktorovna Tumásheva: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada del Departamento de Matemáticas y Métodos de Enseñanza de las Matemáticas, Universidad Pedagógica Estatal de Krasnoyarsk en honor a V. P. Astáfiev; ORCID 0000-0002-6806-3636, Author Scopus ID 57209204781; Krasnoyarsk, Federación de Rusia. Correo electrónico: olvitu@mail.ru

María Borisovna Sháshkina: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada del Departamento de Matemáticas y Métodos de Enseñanza de las Matemáticas, Universidad Pedagógica Estatal de Krasnoyarsk en honor a V. P. Astáfiev; ORCID 0000-0003-3063-0786, Author Scopus ID 57219266587; Krasnoyarsk, Federación de Rusia. Correo electrónico: m_shashkina@bk.ru

Contribución de coautoría. Los autores aportaron una contribución igual para la preparación del artículo.

El artículo fue recibido por los editores el 01/09/2023; recepción efectuada después de la revisión el 27/02/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.



Оценка сформированности критического мышления студентов в процессе преподавания философии

А.И. Павловский¹, О.В. Павловская²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.

mail: ¹a.i.pavlovskij@utmn.ru; ²o.v.pavlovskaya@utmn.ru

✉ a.i.pavlovskij@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* Формирование критического мышления является одной из основных целей современного образования. С точки зрения авторов, ценным для формирования критического мышления является не только метод, но и контент дисциплины, в частности философии, исторически создаваемый как диалог внутри интеллектуальной традиции эпохи. *Цель.* Сформировать и апробировать методику оценки результативности философии в формировании критического мышления с учетом предметности данной дисциплины. *Методология, методы и методики.* Сформированность критического мышления проверялась во время работы с философским текстом. Существенно, что авторы перед началом замера дали свою экспертную оценку выбранного текста (задали эталон) и разработали шкалу оценивания. Шкала постепенно обогащалась примерами характерных ошибок, допущенных разными студентами при выполнении задания, что облегчало оценивание в дальнейшем. *Результаты.* Практически все студенты в конце обучения смогли сформулировать тезис предложенного отрывка, хотя и с разной степенью искажения. В начале обучения примерно десятая часть студентов этого сделать не смогла, то есть понимание/интерпретация текста была для них недоступна. Отсутствие изменений в динамике по всем трем показателям однозначно свидетельствует о том, что даже установка на критическое мышление не сформирована, если показатели студента низкие. Наилучшую системную динамику демонстрируют слабые и средние студенты (16–20 % на курсе улучшают все показатели). В ходе исследования были определены «болевые точки» в формировании критического мышления студентов: слабая способность оценивать аргументы, слабое понимание философского текста и непонимание того, «кто говорит» через текст. *Научная новизна.* Предлагаемая методика оценки позволяет связать тексты для оценки сформированности критического мышления с философской предметностью. *Практическая значимость.* Представлен удобный инструмент для индивидуального мониторинга навыков критического мышления каждого студента. Тестирование динамики применения навыков критического мышления на примере письменных работ студентов может показать индивидуальные достижения обучающихся и служить индикатором недостатков преподаваемого курса.

Ключевые слова: анализ текста, замер с эталоном, критическое мышление, образование, оценка аргументации, сократовский семинар, философия

Для цитирования: Павловский А.И., Павловская О.В. Оценка сформированности критического мышления студентов в процессе преподавания философии. *Образование и наука.* 2024;26(5):40–66. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-40-66

Assessment of students' critical thinking maturity in the process of teaching philosophy

A.I. Pavlovskij¹, O.V. Pavlovskaya²

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation.

E-mail: ¹a.i.pavlovskij@utmn.ru; ²o.v.pavlovskaya@utmn.ru

✉ a.i.pavlovskij@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* Developing critical thinking is one of the primary objectives of modern education. From the authors' perspective, both the method and the content of the discipline, especially philosophy, have historically evolved through dialogue within the intellectual tradition of the era, which is valuable for fostering critical thinking. *Aim.* The study aimed to develop and test a methodology for assessing the role of philosophy in shaping critical thinking, considering its expertise, knowledge, and skills. *Methodology and research methods.* The development of critical thinking was assessed during the analysis of the philosophical text. Prior to the test, it is worth noting that the authors conducted an expert assessment of the text, which later served as a reference assessment, and developed a grading scale. Gradually, examples of typical student errors were added to the scale, facilitating further assessment. *Results.* Nearly all students were able to summarise the provided text by the end of the course, although with varying degrees of distortion. At the beginning of the course, approximately one-tenth of the students were unable to do it, indicating that the understanding and interpretation of a text was beyond their ability. The absence of dynamics in all three skills indicates that a student has not developed a critical thinking mindset if their results are low. Among the students, the weak and average ones exhibit the most significant overall improvement (16–20% of the class enhance their performance across all criteria). The test revealed tender points in the student's critical thinking development: a feeble argument assessment skill and a poor understanding of the voice behind the text. *Scientific novelty.* The proposed assessment methodology enables the connection of texts to assess the development of critical thinking with philosophical objectivity. *Practical significance.* This work provides a convenient tool for monitoring critical thinking skills in each student. Measuring critical thinking skills through students' written works may help track individual accomplishments of the learners and indicate areas of growth in the course taught.

Keywords: text analysis, measurement with a standard etalon, critical thinking, education process, assessment of argumentation, Socratic seminar, philosophy

For citation: Pavlovskij A.I., Pavlovskaya O.V. Assessment of students' critical thinking maturity in the process of teaching philosophy. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5): 40–66. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-40-66

Evaluación de la madurez del pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la filosofía

A.I. Pávlovsky¹, O.V. Pávlovskaya²

Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Federación de Rusia.

E-mail: ¹a.i.pavlovskij@utmn.ru; ²o.v.pavlovskaya@utmn.ru

✉ a.i.pavlovskij@utmn.ru

Abstracto. Introducción. La formación del pensamiento crítico es uno de los principales objetivos de la educación moderna. Desde el punto de vista de los autores, no sólo el método, sino también el contenido de la disciplina, en particular la filosofía, creada históricamente como un diálogo dentro de la tradición intelectual de la época, es valioso para la formación del pensamiento crítico. **Objetivo.** Formular y probar una metodología para evaluar la efectividad de la filosofía en la formación del pensamiento crítico, teniendo en cuenta la temática de esta disciplina. **Metodología, métodos y procesos de investigación.** Se puso a prueba el desarrollo del pensamiento crítico mientras se trabajaba con un texto filosófico. Es importante que antes de comenzar la medición, los autores dieran su evaluación experta del texto seleccionado (establecieran un estándar) y desarrollaran una escala de calificación. La escala se fue enriqueciendo progresivamente con ejemplos de errores típicos cometidos por diferentes estudiantes al realizar la tarea, lo que facilitó la evaluación futura. **Resultados.** Casi todos los estudiantes al final de la formación pudieron formular la tesis del pasaje propuesto, aunque con distintos grados de distorsión. Al comienzo de sus estudios, aproximadamente una décima parte de los estudiantes no podían hacer esto, es decir, comprender y/o interpretar el texto les resultaba inasequible. La ausencia de cambios en la dinámica de los tres indicadores muestra claramente que incluso no hay una formación de la mentalidad para el pensamiento crítico si el rendimiento del estudiante es bajo. La mejor dinámica del sistema la demuestran los estudiantes débiles y promedio (entre el 16% y el 20% del curso mejoran todos los indicadores). El estudio identificó “puntos débiles” en la formación del pensamiento crítico entre los estudiantes: una capacidad débil para evaluar argumentos, una mala comprensión de un texto filosófico y una falta de comprensión de “quién habla” a través del texto. **Novedad científica.** La metodología de evaluación propuesta nos permite enlazar textos para evaluar la formación del pensamiento crítico con la subjetividad filosófica. **Significado práctico.** Probar la dinámica de la aplicación de las habilidades de pensamiento crítico basado en los ejemplos del trabajo escrito de los estudiantes puede mostrar los logros individuales de los estudiantes y servir como indicador de las deficiencias del curso impartido.

Palabras claves: análisis de textos, benchmarking, pensamiento crítico, educación, evaluación de argumentación, seminario socrático, filosofía

Para citas: Pávlovsky A.I., Pávlovskaya O.V. Evaluación de la madurez del pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso de la enseñanza de la filosofía. *Ovrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2024;26(5):40–66. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-40-66

Введение

Адаптация к высокой социальной динамике в современном мире требует обращения к идеям и концепциям, которые человек заимствует из разных источников, поэтому вопрос об их адекватности стоит достаточно остро. В этих условиях критическое мышление является ключевым умением, позволяющим успешно действовать в области частной жизни и в профессиональной сфере, что делает актуальным запрос на формирование критического мышления в процессе обучения.

Существуют разные представления о том, что такое критическое мышление и каким образом оно должно формироваться в ходе обучения в высшей школе. Достаточно распространенная точка зрения отводит ключевую роль в этом процессе философии, что порождает вопрос об обоснованности такого мнения: сталкиваемся ли мы с традиционными амбициями преподавателей этой дисциплины или действительно в университетской философии до сих пор есть нечто, способствующее формированию критического мышления?

Ответ на это вопрос тем более важен, что он позволяет выставить методологические требования к преподаванию философии, а значит, и сформулировать критерии оценки результативности преподавания, основанные на философской предметности, что имеет особенное значение в современных условиях трансформации высшего образования.

При всем богатстве и разнообразии работ, посвященных взаимосвязи философии и критического мышления, они, по большей части, носят концептуальный характер, а описываемые тесты по оценке сформированности критического мышления не связываются с философской предметностью.

Это и определяет цель данной статьи: сформировать и апробировать методику оценки результативности философии в формировании критического мышления, основанную на ее предметности.

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

1. Возможно ли на основании анализа современных источников обосновать значимость философской предметности в процессе формирования критического мышления у обучающихся?

2. Является ли релевантной методика оценки сформированности критического мышления в процессе преподавания философии, основанная на ее предметности?

3. Какие выводы позволяет сделать эта методика оценки относительно изменения навыков критического мышления по результатам преподавания философии на конкретном массиве студентов?

Гипотеза исследования заключается в предположении, что особая роль философии в формировании критического мышления обусловлена тем обстоятельством, что ее предметная специфика, в отличие от всех остальных научных дисциплин, позволяет подвергнуть сомнению, а соответственно, сформулировать множество альтернативных позиций с реализацией рационального диалога между ними буквально по любому теоретическому и практическому вопросу, что позволяет, во-первых, научиться осуществлять критический анализ даже наиболее общепринятых и очевидных суждений, а с другой стороны, научиться критически подходить к основаниям собственных представлений о мире. Именно в приобретении умения сомневаться в наиболее несомненном для данного конкретного человека мы и видим сущность критического мышления. А признание соответствующей роли философии в процессе его формирования у студентов делает актуальным построение соответствующей методики оценки сформированности критического мышления, которая учитывает только вклад курса философии, что подразумевает использование для этой оценки содержания самого этого курса.

Ограничения исследования обусловлены особенностями реализации преподавания философии в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий в Тюменском государственном университете, где предмет «Философия: технологии мышления» строится не на основании историко-фило-

софской логики, а представляет собой набор дискуссионных кейсов, которые обсуждаются со студентами на семинарах. Поэтому и результаты настоящего исследования не могут быть без проверки распространены на преподавание философии по традиционной для российских вузов системе, и тем более требуют адаптации к другим, существующим в мире, системам массового преподавания философии.

Так как в рамках нашего исследования использовалась только работа обучающегося с текстом, изменение уровня его критичности к собственной позиции измерялось не напрямую, а косвенно, так как он, как нам кажется, неизбежно влияет на уровень его анализа чужой позиции, которую он сопоставляет в ходе этого анализа с собственной. Но мы признаем, что, возможно, имеет смысл проработать варианты прямого анализа роста критичности обучающегося к собственному мнению.

Обзор литературы

Термин «критическое мышление» возводится к философии Дж. Дьюи, которая представляет его как «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов» [1, с. 10]. Неудивительно, что американские философы обратили внимание на идею знаменитого соотечественника, представителя прагматизма, и попытались разработать валидные и сравнительно простые инструменты измерения критического мышления. В исследованиях М. J. Sullivan дается обзор основных подходов, начиная с 40-х годов XX века. Мы можем заметить, что основной акцент сначала делался на опытным установлении оптимального количества вопросов в тестах, связности проверяемых навыков, соблюдении законов логики; делалась попытка отделить критические компетенции от непосредственного знания. Однако в 1979 году М. J. Sullivan констатирует, что методы замера при помощи опросника не позволяют учитывать убеждения учащихся. В случаях, когда тестируемые рассматривали морально не приемлемые для них ситуации, прямая инструкция рассматривать лишь те доказательства, которые предоставлены в тексте, и бесстрастно воспринимать аргументы опрашиваемыми не выполнялась [2, р. 165]. Иными словами, навыки критического мышления, которые не могут быть использованы в ценностно напряженной ситуации, сомнительны. Однако исключать такие гипотетические ситуации из тестов, по мнению Sullivan, тоже нельзя, поскольку они напрямую касаются жизненных реалий и наших выборов. Двадцать лет спустя Д. Халперн уточняет эту мысль, подчеркивая ее прагматическое содержание: «...критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [3, с. 22]. Нам нужны модели настоящих проблем, но есть дефицит в способах оценки их решения.

Современность добавляет в старую проблематику новые смыслы. К. Ку рассматривает критическое мышление как важнейшую характеристику человека,

способного дать адекватный ответ на вызовы быстро меняющегося современного мира [4, p. 70], а О. I. Dienichieva и соавторы связывают актуализацию подобного запроса с глобальной рецессией, вызванной пандемией COVID-19, повлиявшей на рынок труда [5, p. 263]. Поэтому в обществе существует ожидание, что высшие учебные заведения обеспечат развитие критического мышления, на это обращают внимание К. L. Thorndahl и D. Stentoft [6, p. 1], а V. Indrašienė с соавторами констатируют наличие такого ожидания со стороны работодателей [7, p. 2]. Считается, что без критического мышления нельзя говорить об успешности современного человека, адаптированного к социальной и технологической реальности, способного решать актуальные личные и профессиональные проблемы (Y.-C. Hsu даже утверждает, что его наличие может быть важнее профессиональных знаний [8, p. 1]), так как современный мир требует от человека умения выходить за рамки информации, предоставленной в учебниках, что в свою очередь необходимо для приспособления к различным контекстам, как это отмечают К. El-Hasan и G. Madhum [9, p. 362].

L. Bellaera и соавторы выделяют четыре различных подхода к формированию критического мышления в рамках образовательного процесса в высшей школе: (1) обучение в рамках отдельного курса, (2) явное включение критических навыков в предметное обучение, (3) неявное включение критических навыков в предметное обучение, (4) соединение трех предшествующих подходов [10, p. 2], а V. Indrašienė и соавторы констатируют, что дискуссия между сторонниками двух этих подходов уже утратила актуальность, и сейчас все большую популярность приобретает позиция, что критическое мышление представляет собой синтез «общего» и «особенного» [11, p. 29], что позволяет нам предположить, что в настоящее время преимуществом пользуется «смешанный» подход.

Практической интерпретации этого абстрактного понимания, рассмотрению проблемы формирования и оценки критического мышления посвящено много источников.

В ряде работ преимущественно рассматривается инструментальная составляющая критического мышления. Так, D. T. Tiruneh и соавторы выделяют в нем умение делать обоснованные выводы, определять отношения, анализировать вероятности, делать прогнозы и логические выводы, решать сложные проблемы [12, p. 664]. G. Lu и J. Wang акцентируют способность проводить систематический анализ, делать выводы с помощью индуктивных или дедуктивных рассуждений, вырабатывать соответствующие суждения или оценки, принимать эффективные решения [13, p. 1]. J. F. Mueller и соавторы видят в критическом мышлении способность интерпретировать аргументы и оценить доказательства [14, p. 275], A.-N. Babii и B.-C. Neculau – знание методов логики рассуждения, владение навыками, необходимыми для применения этих методов, и критический дух [15, p. 784]. В этом они развивают мысль Д. Халперн о том, что использование логического инструментария является главным аспектом критического мышления [3, с. 158].

L. Bellaera и соавторы, обобщая результаты исследования, указывают на то, что из этого инструментария преподаватели-практики важнейшими навыками считают интерпретацию, анализ и оценку [10, p. 9].

Дисциплинарную специфичность критического мышления, а соответственно, необходимость для его овладения дисциплинарной осведомленности, утверждают D. T. Tiruneh и соавторы [12, p. 664] и L. Bellaera и соавторы [10, p. 3]. J. Frykholm на основании исследования обращает наше внимание на склонность ученых связывать критическое мышление с практиками, которые оказываются типичными для их собственной дисциплины [16, p. 263]. В целом подобное разнообразие взглядов на содержание критического мышления, а также следующее из этого разнообразие подходов к его формированию, что отмечается в работах L. Bellaera и соавторов [10, p. 3], S. Ay и A. Orhan [16, p. 103], V. Indrašienė и соавторов [11, p. 29], приводят к тому, что у преподавателей-практиков тоже отсутствует ясность относительно того, чему и как нужно учить. В частности, L. Bellaera и соавторы на основании обобщения выводов ряда исследований констатируют, что такого понимания нет в университетах Великобритании и США [10, p. 3].

В ряде работ отмечается, что нельзя свести критическое мышление к необходимости научного обоснования. D. S. Zaudalova и соавторы показывают, что критическое мышление имеет место в нашей социальной и индивидуальной жизни [18, p. 157]. Сомнение определяется в качестве основания критического в работе J. Frykholm [16, p. 260], а в исследовании V. Indrašienė и соавторов подчеркивается, что речь идет в том числе и о сомнении в основаниях собственного мировоззрения [11, p. 30]. T. J. Dekker утверждает, что критическое мышление исходит из множественности способов взглянуть на проблемы или вопросы, каждый из которых имеет свою ценность и раскрывает часть более полного понимания [19, p. 3], а поэтому правильный выбор будет различным для каждого выбирающего субъекта [19, p. 4]. На эту зависимость вывода от личной позиции субъекта указывают также M. G. Erikson и M. Erikson [20, p. 2299], отмечая при этом, что учащиеся вполне могут прийти не к тем же выводам, что их преподаватели [20, p. 2295].

Сконцентрировавшись на исследованиях последних трех лет, посвященных критическому мышлению, можно заметить, что акцент несколько смещается. Главной целью развития критического мышления объявляется уверенная и быстрая ориентация в информационном поле [21, p. 38]. Например, D. Lombardi перечисляет целый ряд авторов, которые считают, что основная задача умеющего критически мыслить человека – противостоять «информационному потоку». Экспрессивное выражение в этой формулировке не случайно: авторы полагают, что мгновенное оценивание информации по релевантности является необходимым и первым фильтром работы критического мышления (возможно, требование «быстродействия» связано с откликом на угрозу COVID-19 и необходимостью принимать неотложные меры по вакцинации и лечению).

Синтезировав данные подходы, авторы выработали свое рабочее определение для данного феномена. Критическое мышление – умение реконструировать логику другого человека на основе его высказываний, восстанавливая скрытые посылки и связи, находить в ней слабо обоснованные элементы и противоречия, соотносить ее с собственной логикой.

Как нетрудно убедиться, умение логично мыслить недостаточно для обладания критическим мышлением, ибо всякое логичное мышление тем не менее обусловлено некоторым набором посылок, которые выступают в качестве оснований для логических выводов. Для наличия критического мышления не менее важно умение подвергать сомнению и эти посылки, в том числе и такие, которые очевидны для самого субъекта критического мышления либо потому, что являются общепринятыми, либо потому, что являются экзистенциально значимыми для него самого.

В качестве главного образовательного инструмента формирования критического мышления Ch.-M. Chen и H.-W. Tsao [22, p. 2] и В. М. Карелин и соавторы [23, с. 67] выделяют практику всестороннего обсуждения.

Роль философии в качестве основной дисциплины, обеспечивающей формирование этого мышления, отстаивают в своих работах Т. В. Лазутина и соавторы [24, с. 26], J. Rojas-Devia и C. Londoño [25, p. 163], P. Scotton [26, p. 105–106], K. Silva [27, p. 70], а Y. Erden постулирует монопольное положение философии в поощрении мыслить критически [28, p. 36]. При этом Ю. Н. Корешникова и И. Д. Фрумин указывают, что критическое мышление не может быть сформировано в рамках традиционного догматического преподавания философии [29, p. 90]. T. Saulius и R. Malinauskas считают, что основой научения критическому мышлению на философии должен быть сократовский семинар [30, p. 880–881], M. Šimenc отмечает освоение студентом самого процесса философствования [31, p. 216], J. Rojas-Devia и C. Londoño указывают на получение опыта оспаривания различных убеждений и мнений, ведения рационального диалога, обоснования собственной экзистенциальной позиции, практики постановки вопросов и поиска на них самостоятельных ответов [25, p. 163–173], M. Hartner-Tiefenthaler и соавторы пишут о научении принимать и осмыслять риск в условиях сконструированной преподавателем неопределенности [32, p. 33].

Обобщая результаты данных исследований, можно прийти к выводу, что они вполне подтверждают нашу исходную гипотезу: философия действительно способна играть главную роль в формировании критического мышления, так как только в ней границы предметности не препятствуют, в рамках сократовского семинара, обеспечить «погружение» студента в процесс всестороннего обсуждения с полностью непредсказуемым результатом, что позволяет сформировать умение сомневаться в кажущемся несомненным, выходить за границы любых предпосылок рассуждения, занимать любые позиции.

D. T. Tiruneh и соавторы указывают на важность оценки сформированности в образовательном процессе критического мышления [12, p. 664]. По мнению Н. I. Braun и соавторов такая оценка имеет диагностическое значение для

контроля процесса обучения [33, р. 2]. Е. Н. Волков систематизирует множество разного рода методов осуществления такой оценки [34, с. 11–12], среди которых безусловно преобладают способы, основанные на оценке общей логической компетентности, без опоры на философскую предметность. Д. Халперн, ссылаясь на исследования коллег по всему земному шару, отмечает «более высокие результаты в устных дискуссиях и сочинениях на заданную тему» [3, с. 16], собственные отзывы студентов колледжа по поводу уровня критического мышления («Студенты стали оценивать себя выше по целому ряду шкал самооценки, включающих способность не торопиться с вынесением суждения, способность оценивать противоречивые утверждения, использовать вероятностные оценки и учитывать фактор неопределенности» [3, с. 16]), более высокие показатели в стандартных тестах интеллекта [3, с. 16] после прохождения разного вида курсов по обучению технике мышления. Такие методы, на наш взгляд, не способны выделить вклад курса философии в общем результате, полученном вследствие формирования у студента критического мышления множеством дисциплин, а потому на их основании невозможно говорить об эффективности преподавания философии данному массиву студентов. Это делает актуальным запрос на создание соответствующей методики оценки сформированности критического мышления, основанного на философском материале.

Методология, материалы и методы

Поскольку целью данного исследования является формирование надежной методики оценивания философии в формировании критического мышления, мы применяем компетентностный методологический подход. Это означает, что мы сможем положительно ответить на вопрос о роли философии в формировании критического мышления, если сможем зафиксировать, что обучающиеся после прохождения курса, в целом, повысили способность корректно использовать социальный и личный опыт для решения познавательных и мировоззренческих проблем. Мы исходим из допущения, что на начальном и конечном этапе обучения можно достоверно проанализировать уровень сформированности компетенций, предложив обучающимся сделать разбор философского текста.

Источники для обзора литературы выбирались из баз данных WoS, Scopus, в основном за 2018–2021 годы. Использовались ключевые слова «критическое мышление», «формирование и развитие критического мышления», «критическое мышление в университете», «оценка критического мышления», «философия», «преподавание философии».

Наше исследование строится на ряде теоретических оснований, сформулированных в упомянутых выше работах. Мы исходим из того, что критическое мышление представляет собой синтез общего и особенного, и именно философия является тем самым отдельным курсом, целью которого является формирование критического мышления как такового, причем это обусловлено не только спецификой философской методологии, но и особой философской

предметностью, в рамках которой сомнение, являющееся основанием критического как такового, может быть максимальным, чего не позволяет никакая другая предметность.

Основание для оценки сформированности критического мышления в процессе преподавания философии должно строиться на предметном тесте, посредством которого могут быть системно оценены все три выделенных L. Bellaera и соавторами важнейших навыка критического мышления: интерпретация, анализ и оценка [10, p. 9].

Тексты современных студентам философов, поднимающих не менее современные проблемы, наилучшим образом подходят в качестве материала для проверки критического мышления. Философские тексты обладают высокой степенью рефлексии, подразумевают умение оперировать абстрактными понятиями и одновременно знание конкретики описываемых феноменов.

Таким образом, основная задача нашего исследования заключается в проверке метода оценки критического мышления студентов в процессе изучения обязательного вузовского курса философии.

Замеры были сделаны по работе, выполненной потоком студентов, обучавшихся по индивидуальным образовательным траекториям в первом семестре 2019 года в Тюменском государственном университете. Для таких обучающихся в вузе был разработан и читался курс, нацеленный на проблемный, а не исторический подход в рассмотрении философских вопросов. Активно использовались тексты современных философов.

В течение семестра в работе с этими обучающимися практиковались: устная работа, подразумевающая «протоколы мышления», «мышление вслух», вербализацию мыслей преподавателем (формулировка Д. Халперн) [3, с. 37] и сократический диалог (с преподавателем). «Студентов побуждают к тому, чтобы задавать вопросы, строить предположения, активно вовлекаться в интеллектуальный поиск и сотрудничать друг с другом» (формулировка П. Пиплс) [35, с. 116]. Также студенты устно выполняли процедуру анализа структуры текста: учились определить, «какая информация релевантна» (Д. Халперн) [3, с. 39] и на какие задачи необходимо найти ответ, т. е. подразумевался диалог с автором текста, проблематизация полученной информации.

Была у них и практика письменной фиксации своих выводов, после чего желающие зачитывали их и получали обратную связь (в виде комментария или вопроса) от преподавателя. «Студенты умышленно медленно читают вслух, чтобы сделать осознанным процесс мышления, пишут свободные сочинения по прочитанному тексту. Это служит цели «написать, чтобы прочитать» (П. Пиплс) [35, с. 119], поскольку «когда студенты пишут о тексте, который читают, они его лучше понимают» (П. Пиплс) [35, с. 119].

В целом обучающиеся довольно охотно вовлекались в эти формы работы, демонстрируя достаточную гибкость (открытость новому), готовность исправлять свои ошибки, которые являются элементами критического мышления (Д. Халперн) [3, с. 47–48].

Текст на анализ был выбран по нескольким параметрам. Во-первых, он написан современным философским языком и касался предположительно интересной студенту темы (чувству любви и нашей рефлексии над ней). Во-вторых, он подразумевал чувствительность к слову: необходимо было самостоятельно разобраться, «кто говорит», то есть увидеть, где автор озвучивает позицию оппонента, а где высказывает свою точку зрения. Компетенция определяется, в том числе, и тонкостью восприятия текста. В-третьих, текст подразумевает достаточно широкую свободу в выделении главной мысли. Студенту была предоставлена возможность спрашивать о значении незнакомых слов или гуглить, аргументированно соглашаться или не соглашаться с автором.

Отрывок, полученный студентами для анализа:

Патанатомия любви, Или чем может быть
полезно знание о том, что «знаешь, что влюблен»?

А. В. Нехаев (2018)

«...Если наше повествование о романтических любовных чувствах является связанным, последовательным и непротиворечивым описанием наших переживаний, мы склонны доверять своим убеждениям, оправдываемым таким повествованием. Если же оно оказывается фрагментарным, непоследовательным и противоречивым, мы отказываемся верить своим чувствам и отрицаем сам факт существования подлинных любовных переживаний. Мы именуем эти наши состояния «похотью», «одержимостью», «увлеченностью», но отказываемся принимать их в таком возвышенном качестве, как любовь. Убеденный романтик хоть и признает, что любовь, как таковая, удовлетворяет очень разным приватным образцам восприятий, эмоций, желаний и действий, тем не менее, настаивает на том, что все они обязаны публично раскрывать себя в повествовании. Такое требование не кажется ему бессмысленным и бесполезным. Напротив, многообразие и пестрота приватно переживаемых любовных чувств, как кажется, требует придать им связанность, собрать их воедино в повествовании так, чтобы они представляли некое устойчивое целое, а не были бы калейдоскопичным вихрем абсолютно неподвластных нам переживаний. Публично рассказывая о своих любовных чувствах, по мнению романтика, мы придаем истории этих приватных переживаний нарративную связанность. [...]

Однако безмолвные страсти, в отличие от живописных и говорящих романтических чувств, вовсе не обязаны слепо следовать за любовным повествованием. Источник их подлинности совсем иной, нежели любой пусть даже самый яркий и красочный публичный рассказ о якобы переживаемых мною любовных чувствах. Приватные любовные страсти в своих проявлениях не имеют ничего общего с нарративной связанностью рассказов о романтических чувствах, они просто-напросто не могут быть выражены ни одним публичным повествовательным шаблоном. Столь мучительные для нашего сердца любовные страсти содержат в себе много общего с феноменологией проявления боли. Именно эти неожиданные (а может быть, и совершенно неслучайные) чувственные аллюзии и придают полным страсти любовным переживаниям необъяснимую достоверность.

Боль, как известно, сугубо приватное чувство. Каждая наша боль — уникальна. И боль, как таковая, в тех случаях, когда мы действительно ее переживаем, не дает нам ни малейшего повода усомниться в себе. Мучаясь от настоящей боли, я не сомневаюсь в ней, я более чем убежден в достоверности моих ощущений. Боль служит нам удивительным примером экзистенциальных ситуаций, где между нашими убеждениями и чувствами не может быть никаких расхождений» [36, с. 96].

Всего на двух потоках обучалось 233 студента (принимаем это количество за генеральную совокупность). В замеры участвовали 159 человек, что составило 68 % от генеральной совокупности. Тип выборочной совокупности: случайная нестратифицированная. После проверки работ обсчет производился вручную.

Разобрать текст было предложено по определенной схеме.

На первом потоке преподаватель предложил выделить «ядро» (вывод, к которому приводит нас автор; проверяется способность к обобщению, выделению главного), затем найти «аргументы» (доказательства или иллюстрации к ядру; проверяется критичность восприятия тезиса), затем высказать свою «позицию», которая может касаться как ядра, так и аргумента (проверялось, насколько студент осведомлен об основаниях своего мышления, может ли он мыслить направленно, способен ли занять позицию «третьей стороны»). Схема разбора в течение работы оставалась на доске перед глазами студента.

На втором потоке другой преподаватель предложил выполнить работу в более свободном формате, чем на потоке I. Первым пунктом («тезис») студенты должны были написать, «что имел в виду автор» (то есть допускался пересказ, в том числе, достаточно подробный), вторым пунктом («аргумент») найти в тексте, «как автор аргументирует свою мысль» (оценивается умение исключать лишние данные), третий пункт («убедительность аргументации»), подразумевал, что студенты размышляют о надежности источника информации, а также взвешивают, насколько логично проводится доказательство.

Эталоны (ответы, способные выступить образцом разбора данного текста по схеме. Сформулированы проверяющим работы преподавателем).

Ядро:

«Любовь – собирательное понятие для множества индивидуальных переживаний, в том числе не обладающих связностью». Или: «Распространено мнение, что мы любим, только если можем связно говорить о своих чувствах. Однако есть несправедливо не признаваемые любовью страсти, не имеющие своего языка».

[Желательно, чтобы в ядре не потерялись обе стороны рассуждения, т. е. чтобы студент говорил не исключительно о романтической любви и не исключительно о страстной].

Аргумент (в данном случае, это сравнение):

«У человека есть аналог страстной любви – боль, которая несомненна для него, даже если о ней не говорить».

[Важно, чтобы студент отметил, что это сравнение, а не тождество].

Позиция:

«Я согласен с автором, так как неоднократно сталкивался с тем, что описание любви не похоже на то, что я испытывал» (отсылка к опыту).

«Я согласен с автором, так как мне говорили, что мои чувства ненормальны\я просто увлекся\я заикнулся на ком-то..., а я считаю это любовью» (отсылка к опыту и спор об определении понятия).

«Я не согласен с автором, так как называть что-то любовью – это соглашение людей, иначе маньяк тоже скажет, что он насилует и убивает от любви» (апелляция к речевой практике).

[Важно, чтобы студент привлекал знания, находящиеся за пределами текста, пытался применить логику рассуждения к своему опыту].

Работы студентов оценивались по трем параметрам – Ядро, Аргументы, Позиция – от 0 до 5 баллов. Примеры в скобках ниже были взяты из работ студентов.

0 – нет ответа на пункт задания или ответ не сформулирован в виде суждения (нет законченного предложения, вместо основы подлежащее-сказуемое обозначена тема: «Любовные переживания человека»). Кроме того, в п. 2 0 баллов ставилось за отсутствие связи с найденным ядром (вместо подкрепления авторской мысли студент приводит неподходящую цитату или произвольную мысль). В п. 3 0 баллов студент получал за простую констатацию факта («Я полностью согласен с мнением автора»).

1 – ответ есть, носит предварительно-описательный характер, т. е. студент воспроизводит схему ЕГЭ по литературе, не понимая задания («Автор в тексте рассуждает о любви»). В п. 2 аргументы не проговариваются, присутствуют в виде указания, где их искать («Автор иллюстрирует свой тезис словами о боли»). В п. 3 студент воспроизводит авторскую аргументацию, то есть ответ тавтологичен («Я согласен с автором, поскольку он говорит, что...»)

2 – ответ есть, ядро\главная мысль\тезис сформулированы в виде законченного повествовательного предложения, но студент допускает какую-нибудь серьезную неточность. Например:

- приписывает автору позицию его оппонента («Настоящая любовь выражается в виде связного рассказа»);

- усиливает аргумент автора («Существование подлинных любовных переживаний выражается не в публичных рассказах, а в боли»);

- делает намек автора, гипотезу относительно использованной аналогии полноценным утверждением («Боль – индикатор любви»);

- воспринимает позицию романтика и бессловесные любовные переживания как равноправные для автора или смешивает их, считая слово «романтический» синонимом слова «любовный», что в данном случае противоречит главной мысли текста;

- вносит в текст смыслы, которых автор не касался, распространяет выводы на смежные области знания («Чтобы понимать свои чувства, мы должны постоянно о них рассказывать», «Если рассматривать любовные чувства на примере рассказов и других художественных произведений, то восприятие их

читателями может сильно отличаться от того, что закладывал и пытался описать в тексте автор»).

В п. 2 и 3 может отсутствовать четкая смысловая связь с главной мыслью – студент пишет о тексте вообще.

3 – ответ есть, тезис сформулирован удовлетворительно, релевантно авторской позиции, но не развернут, т. е. не привязан к обстоятельствам и условиям, в которых он сформулирован. Понятия ни с чем не сравниваются, тезис тривиализируется («Любовь всегда уникальна»). Логическую цепочку приходится достраивать за студента (люди недоверчиво относятся к бессловесной страсти, ждут связного любовно-романтического повествования, поэтому «Люди не умеют принимать любовь»). Аргумент и своя позиция по смыслу связаны с ядром, но тоже не развернуты (например, есть просто отсылка к известному произведению – «...как любовь Гумберта к Лолите»).

4 – ответ есть, тезис сформулирован релевантно авторской позиции, но некоторые важные детали устранены из всех пунктов ответа, т. е. текст в анализе умышленно упрощен (например, студент говорит только о «приватных переживаниях»). Аргумент и позиция связаны с ядром, но тоже упрощены.

5 – ответ есть, приближен к эталонному («Любовные чувства не обязательно должны быть непротиворечивыми и публично раскрытыми»). Аргумент и позиция связаны с ядром.

Замеры

Текст предлагался один и тот же, студенты работали на первом и последнем семинаре семестра.

Данные замеров (динамика):

I поток: В результате первого замера полностью нулевых работ было 8 из 79 (т. е. студент сдал пустой подписанный лист), иногда это сопровождалось кратким комментарием («Не понял»). После семестра ни одной такой работы не было. В целом, 16 работ выросли по всем показателям, 1 работа ухудшилась по всем показателям, 4 работы остались на прежнем уровне.

Ядро (понимание чужого текста) – 16 работ хуже начального показателя, 43 лучше, 20 без изменений (из них 4 работы изначально были на высший балл и таковыми остались). В итоговой работе нулевых работ по ядру не было.

Аргументы (доказательность чужой точки зрения) – 16 работ хуже начального показателя, 35 лучше, 28 без изменений (при этом 5 работ изначально были на высший балл и таковыми остались).

Позиция (умение формировать точку зрения на самостоятельно понятый тезис) – 5 работ хуже начального показателя, 51 лучше, 23 без изменений (но из них 18 нулевых, т. е. студент как не умел вначале, так и не научился в конце высказывать свою точку зрения. А 3 работы изначально были на высший балл и таковыми остались).

II поток: В результате первого замера полностью нулевых работ было 10 из 80. После семестра ни одной такой работы не было. В целом, 13 работ выросли по всем показателям, 1 работа ухудшилась по всем показателям, 11 работ остались на прежнем уровне.

Тезис (понимание чужого текста) – 18 работ хуже начального показателя, 40 лучше, 22 без изменений. В итоговой работе нулевых работ по тезису не было.

Аргументы (умение найти, каким способом доказывается тезис) – 2 работы хуже начального показателя, 35 лучше, 43 без изменений. Из них нулевых в финальном замере 42.

Убедительность аргументации (умение дать критическую оценку чужой аргументации) – 2 работы хуже начального показателя, 26 лучше, 52 без изменений. Из них 50 нулевых, т. е. студент как не умел вначале, так и не научился в конце отличать постулирование от доказательства.

Результаты исследования

1. Данная методика измерения убедительно показывает, что в результате обучения студенты в подавляющем большинстве находят для себя мотивацию и стараются подобрать соответствующие инструменты для работы с текстом: десятая и восьмая часть обучающихся из I и II потоков соответственно, не выполнившая задания при первом замере, попыталась это сделать при втором замере, хотя баллы за эту работу не начислялись.

2. Рост по всем показателям (абсолютный рост) показали «слабые» и «средние» студенты (либо те, кто вообще изначально написали работу на 0 баллов, либо те, кто изначально набирали низкие баллы). В этих работах появилась системность, связанность понимания текста, аргументации автора и собственного высказывания. Таких работ оказалось 16 из 79 (I поток, ок. 20 %), 13 из 80 (II поток, ок. 16 %).

Особенного внимания заслуживают те две работы, которые ухудшились по всем показателям: в первом замере студент набрал 4, 5, 3 балла, во втором 4, 4, 2 (I поток) и 5, 5, 3 и 2, 0, 0 (II поток). Дело в том, что изначально «сильные» студенты при втором знакомстве с текстом увидели интересные для себя смыслы, второстепенные темы, поднятые автором, и переформулировали «ядро». В итоге у них получилось выполнить задание хуже, чем в первый раз, однако мы не можем считать это однозначно негативным результатом, поскольку замер и качественный анализ работ зафиксировал интеллектуальный поиск и попытку мыслить нешаблонно.

3. Работы, оставшиеся полностью без изменения:

I поток (4 штуки): 2, 2, 5; 2, 0, 0; 2, 2, 0; 5, 5, 0 – определенного вывода сделать нельзя, две из этих работ слабые, одна средняя, одна сильная.

II поток: (11 штук): одна работа набрала 1, 0, 0; 10 остальных 2, 0, 0 баллов. Следовательно, в результате обучения 11 изначально слабых студентов не смогли поднять свой уровень. Они по-прежнему понимают главную мысль автора с серьезными искажениями, ничего не могут сказать об обоснованности этой мысли и соответственно, не могут оценить убедительность аргументов. Это ок. 14 % от общего потока.

Возможно, такое расхождение в показателях на I и II потоке возникло в результате более свободной формы задания, которую предпочел второй преподаватель. Слабым студентам труднее сфокусироваться на выводе, к которому подводит его автор, если не делать акцент на том, что из текста нужно выделить главную мысль.

4. В понимании чужого текста показатели по двум потокам при первом и втором замере менялись приблизительно одинаково. 20 и 23 % студентов несколько ухудшили свой показатель (на 1–2 балла); прежде всего, это объясняется тем, что студенты стали отрываться от прямого цитирования и начали формулировать вывод или тезис собственными словами. 54 и 50 % улучшили свой показатель.



Рис. 1. I поток, ядро

Fig. 1. Stream I, core

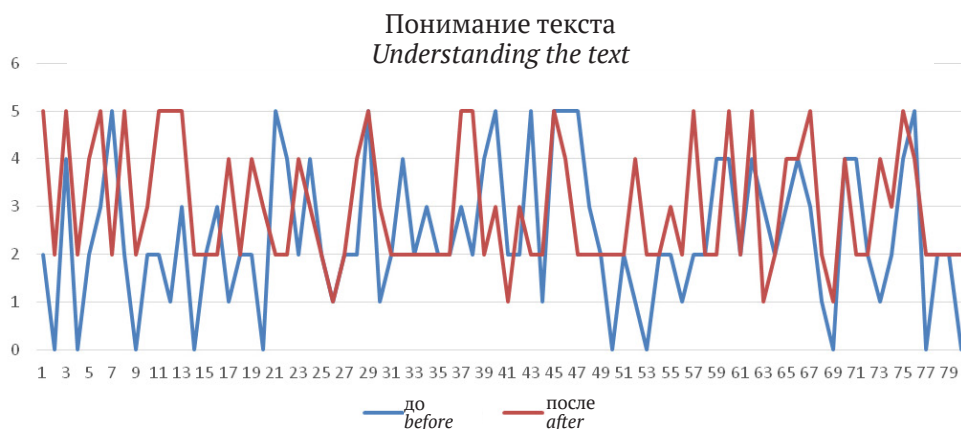


Рис. 2. II поток, тезис

Fig. 2. Stream II, thesis

5. В пункте доказательности авторской позиции на обоих потоках подняли свой показатель 35 студентов (ок. 44 %).

Оценка доказательств

Evaluation of evidence

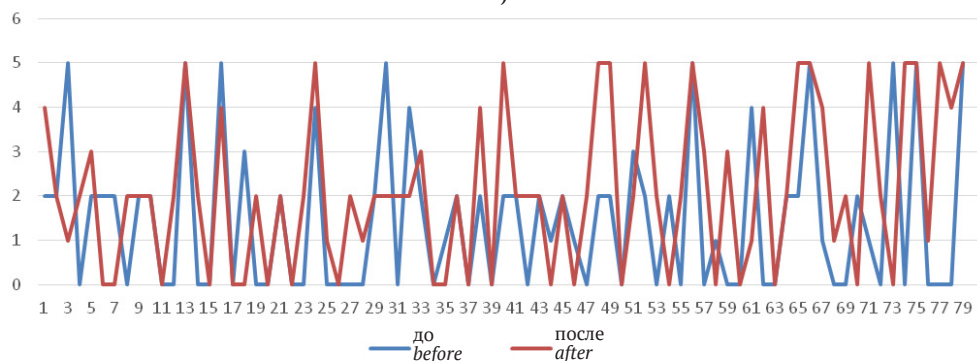


Рис. 3. I поток, аргумент

Fig. 3. Stream I, argument

Оценка доказательств

Evaluation of evidence

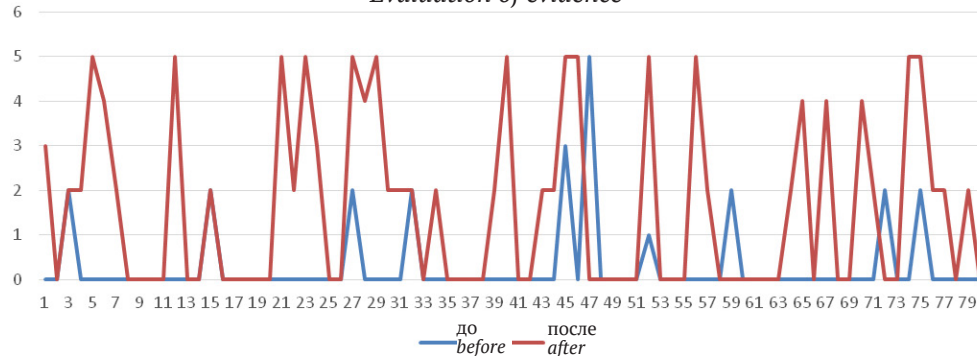


Рис. 4. II поток, аргумент

Fig. 4. Stream II, argument

6. В пункте собственной позиции наблюдалось самое большое расхождение на двух потоках: на I потоке рост показал 51 студент, на II – только 26 человек. Совершенно очевидно, что такая разница возникла из-за разной формулировки задания: хотя в обоих случаях речь шла о том, чтобы студент оценил вывод и аргументы автора текста, словосочетание «своя позиция» оказалось понятнее, чем «убедительность аргументации». Чаще всего это приводило к тому, что студент просто оставлял пункт, в котором не был до конца уверен, без ответа.



Рис. 5. I поток, позиция
Fig. 5. Stream I, point of view



Рис. 6. II поток, убедительность авторской позиции
Fig. 6. Stream II, credibility of the author's position

Обсуждение

Наше исследование вписывается в проблематику, очерченную работами, которые были упомянуты в данной статье. Вместе с тем, цели исследований, представленных в использованных нами источниках, отличаются от цели нашего исследования. Большая часть упоминаемых нами работ была посвящена критическому мышлению как таковому и мало связана как с высшим образованием в целом, так и с преподаванием курса философии в современ-

ном университете в частности. К этим работам относятся фундаментальные сочинения Дж. Дьюи [1], Д. Халперн [3], сформировавшие современное представление о критическом мышлении. К. Ку [4], О. I. Dienichieva и соавторы [5], K. L. Thorndahl, и D. Stentoft [6], V. Indrašienė и соавторы [7], Y.-C. Hsu [8], K. El-Hasan и G. Madhum [9] исследуют значение критического мышления для современного человека и существующий на него социальный и профессиональный запрос. D. T. Tiruneh и соавторы [12], G. Lu и J. Wang [13], J.F. Mueller и соавторы [14], A.-N. Babii и B.-C. Neculau [15], J. Frykholm [16], D. S. Zaudalova и соавторы [18] дискутируют по поводу сущности критического мышления, в частности, о его универсальности в разных областях научной деятельности и социальной жизни. T. J. Dekker [19], M. G. Erikson и M. Erikson [20] обсуждают субъективность критического мышления и связь его результатов с позицией субъектов.

В части работ поднимаются и вопросы, связанные с формированием критического мышления. Наиболее важны для нас в этом отношении L. Bellaera и соавторы [10], которые не только описывают дискуссию между разными подходами к формированию критического мышления в педагогическом процессе, но и формулируют три его важнейших навыка, на проверке динамики которых была основана наша оценка результативности преподавания. Так же проблемы формирования критического мышления исследовали S. Ay и A. Orhan [17], V. Indrašienė и соавторы [11], Ch.-M. Chen и H.-W. Tsao [22]. Но в этих работах не упоминается философия и ее роль в формировании критического мышления.

В части работ эта роль постулируется, например у В. М. Карелина и соавторов [23], Т. В. Лазутиной и соавторов [24], J. Rojas-Devia и C. Londoño [25], P. Scotton [26], K. Silva [27], Y. Erden [28] и других. В некоторых из подобных работ рассматриваются отдельные вопросы, связанные с процессом преподавания: Ю. Н. Корешникова и И. Д. Фрумин критикуют догматическое преподавание философии [29], T. Saulius и R. Malinauskas обосновывают полезность сократовского семинара [30], M. Šimenc – погружение в процесс философствования [31], M. Hartner-Tiefenthaler [32] – познавательную неопределенность. Но этот пул работ теоретически не связан с работами о критическом мышлении как таковом и об общих вопросах его преподавания, так что остается непонятным, как предметность философии обуславливает, что при выборе смешанного подхода к формированию критического мышления именно философии отводится роль дисциплины, в процессе преподавания которой формируется его основа. Это первый пробел, который мы заполняем, основываясь на том, что только в рамках философии необходимое для критического мышления сомнение, в том числе – в собственных представлениях, может быть доведено до предела («универсальное сомнение» Р. Декарта).

Задача проверки сформированности критического мышления ставится и решается в ряде работ: Д. Халперн [3], D. T. Tiruneh и соавторы [12], Н. I. Braun и соавторы [33], Е. Н. Волкова [34], С. Hart и соавторы [37]. Эти исследования частично пересекаются с теоретическими работами, но никак не связаны с работами по роли философии в формировании критического мышления.

А потому предложенные методы оценки его сформированности измеряют критическое мышление вообще, преимущественно «логическую» его составляющую, однако мало подходят для оценки того вклада, который в формирование критического мышления вносит курс философии, основанный на практике философствования, подразумевающий максимальный уровень сомнения. Это второй пробел, и мы заполняем его, предлагая тест, который предполагает не поиск логических «дыр» в искусственно приготовленной и четко оформленной аргументации, но анализ настоящего современного философского текста (сокращенного, однако не упрощенного) и высказыванием по его поводу личного мнения.

Мы можем констатировать, что предложенная методика (замер с эталонами при работе с философским текстом) показывает проблемные места формирования критического мышления студента в процессе обучения на курсе «Философия: технологии мышления». Комментирование философских текстов ради введения в общее интеллектуальное поле и критической осанки в общих чертах практикуется – например, во Франции – с XIX века, однако без эталонов и шкалы оценивания трудно понять, достигло ли преподавание какой-то цели и где студент столкнулся с наибольшими трудностями. Надо отметить, что в последующие два «ковидных» года и в «постковидном» 2022-м авторы вели курс «Философия: технологии мышления» в другом формате, оценочными средствами выступали, в том числе, устный разбор незнакомого философского текста, написание рефлексивного эссе по философскому тексту, написание философского аналитического эссе (подразумевающее анализ 2–7 философских статей). Студенты демонстрировали сходную, как нам интуитивно казалось, динамику и сходные ошибки, но без точного индивидуального замера на входе и выходе мы не могли сделать настолько же ясные выводы, включая суммарные выводы по потокам, как в 2019 году.

По замерам, в частности, мы смогли сделать следующие выводы:

1. Отсутствие изменений в динамике по всем трем показателям однозначно свидетельствует о том, что в становлении критического мышления нет прогресса, если показатели студента низкие. В то же время снижение одного или двух показателей на 1–2 балла не всегда является однозначно негативным фактом (что должно подкрепляться качественным анализом студенческих работ: иногда оно свидетельствует об интеллектуальном поиске, более свободном вступлении в диалог с автором).

2. Наилучшую системную динамику демонстрируют слабые и средние студенты (16–20 % на курсе улучшают все показатели).

3. Если же рассматривать три пункта замера по отдельности, то наибольший рост наблюдается в понимании главной мысли предложенного текста: из 159 пар работ на двух потоках лишь в одной студент дважды набрал низший балл (то есть не смог сформулировать тезис в виде законченного предложения). Выделение аргумента, доказывающего этот тезис, и в особенности собственная оценка доказательства вызывают наибольшее затруднение.

Понять и воспроизвести мысль, хотя бы с искажениями, оказывается проще, чем ее оценить.

4. Выявленные трудности формирования критического мышления показывают, что необходимо уделять больше внимания оценке аргументов, которыми подкрепляется вывод, предложенный автором. Студент должен уметь классифицировать приведенные аргументы (что отличается и от предлагаемой другими авторами оценки достоверности источников, и от логической классификации модальности или вида суждений, употребляемой при аргументации). А именно, он должен по стилистике высказывания определить, к чему апеллирует его автор-собеседник или человек в аудитории: к своему личному опыту, к групповому опыту, к распространенной оценке аналогичного явления, к универсальному закону (сформулированному в определенном дискурсе и в определенное время), к обыденному мировоззрению, отраженному в СМИ, к статистическим данным, к экспертному мнению и так далее. Студент должен четко понимать, «кто говорит» через текст. Такой прием поможет студенту сформировать свою позицию по высказанной автором идее, так как он будет лучше понимать, с чем, собственно, ему предлагают согласиться или не согласиться.

5. Поскольку только 2 работы из 159 ухудшились по всем показателям (1 % от общего количества) и 15 работ не показали динамики (9 % от общего количества, при этом работы написаны не на высший балл), можно исходить из предпосылки, что курс, в целом, помогает формированию критического мышления, но нуждается в усовершенствовании.

Заключение

Философская предметность является значимым фактором в процессе формирования критического мышления у обучающихся, поэтому если перед преподавателем стоит задача формирования критического мышления у студента, он не должен ограничивать потенциал философии научением логике и связности рассуждения. Не менее ценной является практика сомнения в очевидном, ведения дискуссии с непредсказуемым результатом, поиска скрытых посылок и аргументов в любой позиции, включая собственную (исследовательский вопрос № 1).

Методика оценки сформированности критического мышления при помощи входного теста и теста в конце обучения релевантна поставленной задаче. Философский текст, подобранный так, чтобы в нем содержалось несколько скрытых позиций, необходимо было реконструировать аргументы автора и его оппонента и отозваться на них собственным суждением, замеряет сразу несколько важнейших критериев критического мышления (исследовательский вопрос № 2).

Методика позволяет замерить динамику личного роста каждого учащегося, регистрирует рост интеллектуальной свободы, позволяет выявить зоны непонимания материала, показать, студенты какого уровня демон-

стрируют наибольший системный рост по окончании курса (исследовательский вопрос № 3).

Фактически, предложенная шкала совершенствует сама себя, обогащая проверяющего новыми эталонами и позволяя оттачивать формулировки задания.

Вопреки нашим опасениям, практика показала, что один и тот же текст в начале и конце семестра достаточно сильно забывается большинством учащихся, так что им приходится действительно проходить замер дважды, а не просто механически повторять себя.

Список использованных источников

1. Дьюи Дж. *Психология и педагогика мышления*. Москва: Лабиринт; 1999. 186 с. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/544266> (дата обращения: 11.08.2023).
2. Sullivan M.J., Dawson C.J. Critical thinking ability in science – what can be measured? *Research in Science Education*. 1979;9:159–167. doi:10.1007/BF02359156
3. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер; 2000. 512 с. Режим доступа: https://skepdic.ru/wp-content/uploads/2013/05/Diane-Halpern_-_Psixologiya-kriticheskogo-myshleniya_Skepdic.ru_.pdf (дата обращения: 11.08.2023).
4. Ku K. Assessing students' critical thinking performance: urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*. 2009;4:70–76. doi:10.1016/j.tsc.2009.02.001
5. Dienichieva O.I., Komogorova M.I., Lukianchuk S.F., Teletska L.I., Yankovska I.M. From reflection to self-assessment: methods of developing critical thinking in students. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2021;15:227–236. doi:10.46300/9109.2021.15.23
6. Thorndahl K.L., Stentoft D. Thinking critically about critical thinking and problem-based learning in higher education: a scoping review. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2020;14(1). doi:10.14434/ijpbl.v14i1.28773
7. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. The value of critical thinking in higher education and the labour market: the voice of stakeholders. *Social Sciences*. 2021;10(8). doi:10.3390/socsci10080286
8. Hsu Y.-C. An action research in critical thinking concept designed curriculum based on collaborative learning for engineering ethics course. *Sustainability*. 2021;13(5):2621 doi:10.3390/su13052621
9. El-Hasan K., Madhum G. Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Higher Education*. 2007;54:361–383. doi:10.1007/s10734-006-9002-z
10. Bellaera L., Weinstein-Jones Y., Llie S., Baker S. T. Critical thinking in practice: the priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(4). doi:10.1016/j.tsc.2021.100856
11. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. What critical thinking and for what? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2019;1(9):24–38. doi:10.21277/sw.v1i9.460
12. Tiruneh D.T., De Cock M., Weldeclassie A.G., Elen J., Janssen R. Measuring critical thinking in physics: development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2017;15:663–682. doi:10.1007/s10763-016-9723-0
13. Lu G., Wang J. Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: a cross-national study. *International Journal of Educational Research*. 2021;106. doi:10.1016/j.ijer.2020.101730

14. Mueller J.F., Taylor H.K., Brakke K., Drysdale M., Kelly K., Levine G.M., Ronquillo-Adachi J. Assessment of scientific inquiry and critical thinking: measuring APA goal 2 student learning outcomes. *Teaching of Psychology*. 2020;47(4):274–284. doi:10.1177/0098628320945114
15. Babii A.-N., Neculau B.-C. Critical thinking in the contemporary education: a historical approach. *Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*. 2019;11(2):782–791. Accessed August 11, 2023. http://www.metajournal.org/articles_pdf/782-791-babii-neculau-meta-2019-no2-rev.pdf
16. Frykholm J. Critical thinking and the humanities: a case study of conceptualizations and teaching practices at the section for cinema studies at Stockholm University. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2021;20(3):253–273. doi:10.1177/1474022220948798
17. Ay S., Orhan A. The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: a meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;49:88–111. doi:10.9779/PAUEFD.561742
18. Zaudalova D.S., Karkina S.V., Balwant S. Improvement of students critical thinking through the using of the method of case studies. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*. 2019;8(3-2):152–163. doi:10.17993/3ctic.2019.83-2.152-163
19. Dekker T.J. Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*. 2020;37. doi:10.1016/j.tsc.2020.100701
20. Erikson M.G., Erikson M. Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*. 2019;44(12):2293–2303. doi:10.1080/03075079.2018.1486813
21. Lombardi D. On the horizon: the promise and power of higher order, critical, and critical analytical thinking. *Educational Psychology Review*. 2023;38. doi:10.1007/s10648-023-09763-z
22. Chen Ch.-M., Tsao H.-W. An instant perspective comparison system to facilitate learners' discussion effectiveness in an online discussion process. *Computers & Education*. 2021;164. doi:10.1016/j.compedu.2020.104037
23. Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта. *Высшее образование в России*. 2017;10(216):64–74. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kak-uchebnyy-kurs-smena-kontsepta> (дата обращения: 11.08.2023).
24. Лазутина Т.В., Темпель Ю.А., Темпель О.А. Роль философии как формы мировоззрения при освоении компетенций обучающимися технических направлений в системе современного высшего образования России. *Интеграция образования*. 2017;21(1):19–34. doi:10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034
25. Rojas-Devia J., Londoño C. Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*. 2020;11(25):155–178. doi:10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910
26. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas. *Revista Española de Pedagogía*. 2020;78(275):103–118. doi:10.22550/rep78-1-2020-06
27. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad. *Ariel-Revista de Filosofía*. 2019;23:67–70. Accessed August 11, 2023. <https://arielenlinea.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/sobre-por-quc389-ensec391ar-filosofc38da-en-la-actualidad.pdf>
28. Erden Y. We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019;18(1):34–48. doi:10.1177/1474022216670618
29. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов. *Психологическая наука и образование*. 2020;25(6):88–103. doi:10.17759/pse.2020250608
30. Saulius T., Malinauskas R. Students' experiences of philosophy classes in higher education: a case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2019;8(4):879–888. doi:10.13187/ejced.2019.4.879

31. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije. *Phainomena*. 2018;27(104):209–230. doi:10.32022/PHI27.2018.104-105.9
32. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*. 2018;28:21–40. doi:10.1016/j.tsc.2018.02.013
33. Braun H.I., Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Borowiec K. Performance assessment of critical thinking: conceptualization, design, and implementation. *Frontiers in Education*. 2020;5. doi:10.3389/educ.2020.00156
34. Волков Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор. *Психологическая диагностика*. 2015;3:5–23. Режим доступа: <https://evolkov.net/critic.think/tests/Critic.Think.Tests.Volkov.E.2015.pdf> (дата обращения: 11.08.2023).
35. Пиплс П. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа. *Вопросы образования*. 2015;4:116–131. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-116-131
36. Нехаев А.В. Патанатомия Любви, или чем может быть полезно знание о том, что «Знаешь, что влюблен»? *Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность»*. 2018;2:90–103. doi:10.25206/2542-0488-2018-2-90-104
37. Hart C., Da Costa C., D'Souza D., Kimpton A. Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(82). doi:10.1016/j.tsc.2021.100877

References

1. Dewey J. *Psihologija i pedagogika myshlenija = Psychology and Pedagogy of Thinking*. Moscow: Publishing House Labirint; 1999. 186 p. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://urait.ru/bcode/544266>
2. Sullivan M.J., Dawson C.J. Critical thinking ability in science – what can be measured? *Research in Science Education*. 1979;9:159–167. doi:10.1007/BF02359156
3. Halpern D. *Psihologija kriticheskogo myshlenija = Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2000. 512 p. Accessed August 11, 2023. (In Russ.) https://skepdic.ru/wp-content/uploads/2013/05/Diane-Halpern_-_Psixologiya-kriticheskogo-myshleniya_Skepdic.ru_.pdf
4. Ku K. Assessing students' critical thinking performance: urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*. 2009;4:70–76. doi:10.1016/j.tsc.2009.02.001
5. Dienichieva O.I., Komogorova M.I., Lukianchuk S.F., Teletskaya L.I., Yankovska I.M. From reflection to self-assessment: methods of developing critical thinking in students. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2021;15:227–236. doi:10.46300/9109.2021.15.23
6. Thorndahl K.L., Stentoft D. Thinking critically about critical thinking and problem-based learning in higher education: a scoping review. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2020;14(1). doi:10.14434/ijpbl.v14i1.28773
7. Indrašienė V., Jegerleivičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. The value of critical thinking in higher education and the labour market: the voice of stakeholders. *Social Sciences*. 2021;10(8). doi:10.3390/socsci10080286
8. Hsu Y.-C. An action research in critical thinking concept designed curriculum based on collaborative learning for engineering ethics course. *Sustainability*. 2021;13(5):2621 doi:10.3390/su13052621
9. El-Hasan K., Madhum G. Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Higher Education*. 2007;54:361–383. doi:10.1007/s10734-006-9002-z
10. Bellaera L., Weinstein-Jones Y., Llie S., Baker S. T. Critical thinking in practice: the priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(4). doi:10.1016/j.tsc.2021.100856

11. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. What critical thinking and for what? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2019;1(9):24–38. doi:10.21277/sw.v1i9.460
12. Tiruneh D.T., De Cock M., Weldeslassie A.G., Elen J., Janssen R. Measuring critical thinking in physics: development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2017;15:663–682. doi:10.1007/s10763-016-9723-0
13. Lu G., Wang J. Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: a cross-national study. *International Journal of Educational Research*. 2021;106. doi:10.1016/j.ijer.2020.101730
14. Mueller J.F., Taylor H.K., Brakke K., Drysdale M., Kelly K., Levine G.M., Ronquillo-Adachi J. Assessment of scientific inquiry and critical thinking: measuring APA goal 2 student learning outcomes. *Teaching of Psychology*. 2020;47(4):274–284. doi:10.1177/0098628320945114
15. Babii A.-N., Neculau B.-C. Critical thinking in the contemporary education: a historical approach. *Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*. 2019;11(2):782–791. Accessed August 11, 2023. http://www.metajournal.org/articles_pdf/782-791-babii-neculau-meta-2019-no2-rev.pdf
16. Frykholm J. Critical thinking and the humanities: a case study of conceptualizations and teaching practices at the section for cinema studies at Stockholm University. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2021;20(3):253–273. doi:10.1177/1474022220948798
17. Ay S., Orhan A. The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: a meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;49:88–111. doi:10.9779/PAUEFD.561742
18. Zaudalova D.S., Karkina S.V., Balwant S. Improvement of students critical thinking through the using of the method of case studies. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*. 2019;8(3-2):152–163. doi:10.17993/3ctic.2019.83-2.152-163
19. Dekker T.J. Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*. 2020;37. doi:10.1016/j.tsc.2020.100701
20. Erikson M.G., Erikson M. Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*. 2019;44(12):2293–2303. doi:10.1080/03075079.2018.1486813
21. Lombardi D. On the horizon: the promise and power of higher order, critical, and critical analytical thinking. *Educational Psychology Review*. 2023;38. doi:10.1007/s10648-023-09763-z
22. Chen Ch.-M., Tsao H.-W. An instant perspective comparison system to facilitate learners' discussion effectiveness in an online discussion process. *Computers & Education*. 2021;164. doi:10.1016/j.compedu.2020.104037
23. Karelin V.M., Kuznetsova N.I., Grifsova I.N. "Philosophy" as an educational course: the change of the concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017;10(216):64–74. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kak-uchebnyy-kurs-smena-kontsepta>
24. Lazutina T.V., Tempel Yu.A., Tempel O.A. Philosophy's role as a form of worldview in mastering competences by students of the technical specialisations in the modern Russia's higher education system. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017;21(1):19–34. doi:10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034 (In Russ.)
25. Rojas-Devia J., Londoño C. Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*. 2020;11(25):155–178. (In Spanish) doi:10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910
26. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas. *Revista Española de Pedagogía*. 2020;78(275):103–118. (In Spanish) doi:10.22550/rep78-1-2020-06

27. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad. *Ariel-Revista de Filosofía*. 2019;23:67–70. (In Spanish) Accessed August 11, 2023. <https://arielenlinea.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/sobre-por-quc389-ensec391ar-filosofc38da-en-la-actualidad.pdf>
28. Erden Y. We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019;18(1):34–48. doi:10.1177/1474022216670618
29. Koreshnikova J.N., Froumin I.D. Teachers' professional skills as a factor in the development of students' critical thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25(6): 88–105. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2020250608
30. Saulius T., Malinauskas R. Students' experiences of philosophy classes in higher education: a case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2019;8(4):879–888. doi:10.13187/ejced.2019.4.879
31. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije. *Phainomena*. 2018;27(104):209–230. (In Slovenian) doi:10.32022/PHI27.2018.104-105.9
32. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*. 2018;28:21–40. doi:10.1016/j.tsc.2018.02.013
33. Braun H.I., Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Borowiec K. Performance assessment of critical thinking: conceptualization, design, and implementation. *Frontiers in Education*. 2020;5. doi:10.3389/educ.2020.00156
34. Volkov E.N. Tests of critical thinking: an introductory review. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2015;3:5–23. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://evolkov.net/critic.think/tests/Critic.Think.Tests.Volkov.E.2015.pdf>
35. Peoples P. Empowering students through language & critical thinking: the bard college language & thinking program. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015;4:116–131. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2015-4-116-131
36. Nekhaev A.V. The pathanatomy of love. Or what can be useful in knowledge that “you know that you love”? *Omskiy nauchnyy vestnik. Seriya “Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost” = Omsk Scientific Bulletin. Series “Society. History. Modernity”*. 2018;2:90–103. (In Russ.) doi:10.25206/2542-0488-2018-2-90-104
37. Hart C., Da Costa C., D'Souza D., Kimpton A. Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(82). doi:10.1016/j.tsc.2021.100877

Информация об авторах:

Павловский Алексей Игоревич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Тюменский государственный университет; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Тюмень, Российская Федерация. E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Павловская Ольга Виленовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Тюменский государственный университет; ORCID 0000-0001-8513-2114; Тюмень, Российская Федерация. E-mail: o.v.pavlovskaya@utmn.ru

Вклад соавторов:

А.И. Павловский – разработка концепции и методологической базы; анализ тематических научных статей; проведение исследования, обсуждение; структурирование текста; доработка текста.

О.В. Павловская – разработка концепции и методологической базы; организация и проведение исследования; обработка данных; описание и интерпретация результатов исследования; обсуждение; структурирование текста; доработка текста.

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

Статья поступила в редакцию 08.10.2023; поступила после рецензирования 05.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

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

Olga V. Pavlovskaya – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University; ORCID 0000-0001-8513-2114; Tyumen, Russian Federation. E-mail: o.v.pavlovskaya@utmn.ru

Contribution of the authors:

A.I. Pavlovskij – development of the research concept and methodological basis; analysis of the topic-related academic papers; conducting research; discussion; text structuring; finalising the text.

O.V. Pavlovskaya – development of the research concept and methodological basis; organising and conducting research; data processing; description and interpretation of the results of research; discussion; text structuring; finalising the text.

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

Received 08.10.2023; revised 05.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Alexey Ígorevich Pávlovsky: Candidato a Ciencias de la Filosofía, Profesor Asociado, Profesor Asociado del Departamento de Filosofía, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Tiumén, Federación de Rusia. Correo electrónico: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Olga Vilenovna Pávlovskaya: Candidata a Ciencias de la Filosofía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Filosofía, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0001-8513-2114; Tiumén, Federación de Rusia. Correo electrónico: o.v.pavlovskaya@utmn.ru

Contribución de coautoría:

A.I. Pávlovsky: desarrollo del concepto y marco metodológico, análisis de artículos científicos temáticos, realización de investigaciones y debates, estructuración de los textos, revisión del texto.

O.V. Pávlovskaya: desarrollo del concepto y marco metodológico, organización y realización de investigaciones, procesamiento de datos, descripción e interpretación de los resultados de investigación, discusión, estructuración de los textos, revisión del texto.

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

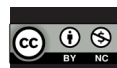
El artículo fue recibido por los editores el 08/10/2023; recepción efectuada después de la revisión el 05/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-67-89



Administrative empowerment and its relationship to job performance in special education centres in Karak Governorate: the employee perspective

W.A.M. Al-Momani

Al-Balqa Applied University, Irbid, Jordan.

E-mail: wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

A.M.B. Melhem

Mutah University, Karak, Jordan.

E-mail: ahmed1973@mutah.edu.jo; ahmelhem@yahoo.com

✉ wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Administrative empowerment in special education centres is of great interest because it involves changing approaches to organisational management in the system of special (correctional) education. This, in turn, impacts the success and sustainability of the activities of such centres. *Aim.* The present research aimed to quantify the extent to which employees in special education centres felt empowered by their supervisors and how that empowerment correlated with their job productivity. *Methodology and research methods.* To achieve the research objective, the authors utilised the correlational survey method and created two questionnaires. The first questionnaire examined the administrative empowerment transferred to staff members. The second questionnaire was administered to assess the employees' job performance following the implementation of administrative empowerment. 112 employees of special education centres participated in the study voluntarily. *Results.* The results of the study showed a positive correlation between administrative empowerment and the growth of labour productivity in the centre. At the same time, there were differences in job performance based on variables such as gender, years of experience, academic qualifications, and attendance at training courses. *Scientific novelty.* The study identified key factors that can enhance job performance in special education centres to support students with special needs. *Practical significance.* The research findings will be of interest to academics, scholars, and educators working in the field of special education.

Keywords: administrative empowerment, job performance, special education centres

For citation: Al-Momani W.A.M., Melhem A.M.B. Administrative empowerment and its relationship to job performance in special education centres in Karak Governorate: the employee perspective. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2024;26(5):67–89. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-67-89

Влияние расширения административных полномочий сотрудников на производительность труда в центрах специального образования в провинции Карак: точка зрения работников

В.А.М. Аль-Момани

*Прикладной университет Аль-Балка, Ирбид, Иордания.
E-mail: wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com*

А.М.Б. Мельхем

*Университет Мута, Карак, Иордания.
E-mail: ahmed1973@mutah.edu.jo; ahmelhem@yahoo.com*

✉ *wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Расширение административных полномочий сотрудников центров специального образования представляет большой интерес, поскольку касается вопросов изменения подходов к организационному управлению в системе специального (коррекционного) образования, что, в свою очередь, оказывает влияние на успех и устойчивость деятельности таких центров. *Цель.* Исследование направлено на количественную оценку того, в какой степени расширение административных полномочий сотрудников путем предоставления им автономии, ресурсов и прав для принятия решений и действий влияет на повышение производительности их труда и результатов организации в целом. *Методология, методы и методики.* Для достижения цели исследования был использован метод корреляционного опроса. Были разработаны две анкеты. Первая представляла собой вопросник, в котором рассматривались передаваемые сотрудникам административные полномочия, а вторая использовалась для оценки эффективности работы после расширения административных полномочий. В исследовании на добровольной основе приняли участие 112 работников центров специального образования. *Результаты.* Результаты исследования показали, что существует положительная корреляционная связь между расширением административных полномочий у сотрудников и ростом производительности труда в центре. В то же время были выявлены различия в эффективности работы сотрудников по ряду переменных (пол, стаж, академическая квалификация, посещение курсов повышения квалификации). *Научная новизна.* Исследование способствовало выявлению ключевых факторов, которые способны повысить эффективность работы специальных образовательных центров в интересах поддержки учащихся с особыми потребностями. *Практическая значимость.* Результаты исследования будут интересны ученым и педагогам, работающим в системе специального (коррекционного) образования.

Ключевые слова: расширение административных полномочий, производительность труда, центры специального образования

Для цитирования: Аль-Момани В.А.М., Мельхем А.М.Б. Влияние расширения административных полномочий сотрудников на производительность труда в центрах специального образования в провинции Карак: точка зрения работников. *Образование и наука.* 2024;26(5):67–89. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-67-89

El empoderamiento administrativo y su relación con la productividad laboral de los centros de educación especial en la provincia de Karak: punto de vista de los empleados

W.A.M. Al-Momani

Universidad Aplicada de Al-Balqa, Irbid, Jordania.

E-mail: wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

A.M.B. Melhem

Universidad Mutah, Karak, Jordania.

E-mail: ahmed1973@mutah.edu.jo; ahmelhem@yahoo.com

✉ wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

Abstracto. *Introducción.* El empoderamiento administrativo por parte de los empleados de los centros de educación especial es de gran interés, ya que se trata de cuestiones de cambios en los enfoques de la gestión organizacional dentro del sistema de educación especial (correcional), lo que a su vez, influye en el éxito y la sostenibilidad de las actividades de dichos centros formativos. *Objetivo.* El estudio tiene como objetivo cuantificar en qué medida empoderar a los empleados proporcionándoles autonomía, recursos y derechos para tomar decisiones y actuar tiene un impacto en la mejora de su productividad y el desempeño organizacional general. *Metodología, métodos y procesos de investigación.* Para lograr el propósito del estudio se utilizó el método de encuesta de correlación. Se desarrollaron dos cuestionarios. El primero fue un cuestionario que examinó la transferencia del sentido de empoderamiento administrativo a los empleados; el segundo se utilizó para evaluar el desempeño después de que se diera el empoderamiento administrativo. En el estudio participaron 112 empleados de centros de educación especial de forma voluntaria. *Resultados.* Los resultados del estudio mostraron que existe una correlación positiva entre la expansión del empoderamiento administrativo entre los empleados y el crecimiento de la productividad laboral en el centro. Al mismo tiempo, se identificaron diferencias en el desempeño de los empleados según una serie de variables (género, antigüedad en el servicio, calificaciones académicas, asistencia a cursos de formación avanzada). *Novedad científica.* El estudio permitió identificar factores clave que pueden mejorar la eficacia de los centros de educación especial para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales. *Significado práctico.* Los resultados del estudio serán de interés para los científicos y profesores que trabajan en el sistema de educación especial (correcional).

Palabras claves: empoderamiento administrativo, productividad laboral, centros de educación especial

Para citas: Al-Momani W.A.M., Melhem A.M.B. El empoderamiento administrativo y su relación con la productividad laboral de los centros de educación especial en la provincia de Karak: punto de vista de los empleados. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2024;26(5):67–89. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-67-89

Introduction

Considering the rapid changes and development of managerial and leadership concepts in the world of work and organisation of institutions, it has become necessary to reconsider delegating powers and not monopolise authority by certain parties. It is necessary to activate the decentralisation of leadership and management, and to empower employees and leaders in their position, allowing them to judge the problems they face and decide on them with decisions commensurate with the

situation they suffer and the environment to which their institution belongs, and this exhibits a commendable level of dedication to their organisation. Also, with complete conviction, all monetary laws and regulations must be followed, and the individual must always work to advance the objectives of his/her organisation. And the achievement of educational institutions for their educational goals is related to the extent of their management ability to perform its administrative and educational role. The capacity of educational institutions to continue serving their communities is highly dependent on the degree to which they are able to empower their managers and employees, especially institutions and centres of special education, and providing opportunities for work, development, and creativity.

During the past decades, Jordan has achieved a qualitative leap in the education sector. It was able to establish and operate a comprehensive educational system of highly competitive quality and efficiency, which made it enjoy a high reputation and prestige at the regional and international levels, and this is due to directing educational policies at its various levels, in a way that raises the internal and external efficiency of the educational system [1].

A successful corporate administration works to provide a generally healthy environment in the institution where everyone works and in which good relations prevail among all workers. Every individual adheres to the rules and principles and raises workers' morale to increase their motivation [2].

Authorisation for administrative purposes is one of the essential concepts that help raise the performance of employees and administrators alike during the distribution of tasks and duties and match their efforts with incentives that suit those efforts made by them, in a way that leads to raising their level of performance, achieving job stability and commitment, and raising the organisational performance in general. And it is noted from the preceding that administrative empowerment includes providing a measure of responsible freedom for employees or administrators to take appropriate decisions for their new issues in their field of work. That is through the training and qualification that the workers acquire. Based on that, we can define empowerment as granting the authority to employees or administrators to make appropriate decisions in their organisations by starting from the skill base of knowledge and extensive experience the employee possesses, to carry out this responsibility to improve the level of work and contribute to its progress [3].

Administrative empowerment has become the subject of widespread concern and debate by various researchers. Studies have been conducted that highlight the interest in empowerment, which is mostly concerned with developing trust between management and staff. Furthermore, when employees are empowered, they are able to be involved in decision-making processes. Administrative barriers between management and workers are eliminated or reduced, thus companies and organisations realise the great value being focused their efforts on people as a basis for success. Employee's performance is considered to be a leading indicator to evaluate the organisational effectiveness; and there are many elements that determine the level of

this performance, comprising environmental factors, and other personal and functional factors [4].

The goal of these establishments is the same as that of other educational organisations: to reap the benefits of cutting-edge ideas in educational administration and general administration. A. Ayasrah concluded that present educational administrations attempt to implement the notion of administrative empowerment in centres and institutions to assess job performance of employees, to foster progress and advancement in the educational domain, and to boost the quality of educational results [5].

Literature Review

Many studies dealt with administration actual levels of autonomy within their respective organisations, and we have chosen the studies closest to the title of the study.

The study by C. Eze et al. took a close look at the approaches to administration that have been used by some employers, and find that they can lead to improved productivity [6]. Several methods were discussed, but this paper focuses on four strategies: training series to promote effective task delegation, high morale in the workplace, and student-centred learning as well as technology integration and blended learning opportunities for educators, that lines of communication are kept open, and that enough resources are made available to teach employees. None of the enumerated administrative strategies was shown to be more effective than the others, but it was found that a business that used all four of these strategies had the best overall performance. This research proved beyond a reasonable doubt that the aforementioned four administrative procedures are the most effective currently available. The effects on businesses, both positive and negative, of implementing and disregarding the approaches discussed were also analysed.

The research by W. Ta'an et al. was based on a model dubbed "the three-component feedback system of power, empowerment, and work performance" [7]. This research looked at how structural empowerment, nurses' perceptions of formal and informal power, and nurses' job performance are all interconnected. The method used was a cross-sectional one. Two hundred registered nurses were surveyed using a convenience sampling method. The research model was put to the test using structural equation modelling. The research utilised self-reported surveys that measured nursing performance along six dimensions, power through professional activities and organisational relationships, and empowerment through the Clinical Work Environment Questionnaire-II. The critical-care subscale had the greatest levels of performance quality, but nurses still felt they had only modest control over their work environment. CFI = 1.49, RMSEA = 0.05, $2/df = 0.99$, $2 = 76.17$, and $df = 51$ all show that the data are very well fit by the suggested model. The results of this investigation indicate that there is a cyclical relationship between professional success, authority, and personal agency. That is why it is important to consider how each variable in the loop interacts with every other variable in the loop.

S. Al Naggar set out to examine how trust in management relates to employee happiness [8]. Both descriptive and analytical methods were employed in the investigation. The survey was conducted among 167 workers in the Northern Border Area Health Directorate. Among the many findings, the existence of the influence of administrative empowerment with its five aspects (engagement in decision-making-effective communication) stands out as particularly significant. Two factors may account for 67% of the variation in workers' pleasure at work, according to a study that offered advice on igniting and maintaining employee passion (continuous training and cooperation). The study primary recommendation was to increase opportunities for participation in policymaking, as well as to strengthen teamwork, consolidate cooperation, and link material and moral incentives with a set of objective standards in order to increase employees' motivation towards teamwork and, by extension, job satisfaction. In addition, work needs to be done to build strong internal communication channels that support different areas of administration and help employees develop their abilities and expertise.

J. Saleh surveyed the views of a representative sample of staff members at Al-Iraqia University in Baghdad Governorate in Iraq to draw on an important insight associated with the link between the two primary variables under research (empowering leadership and adaptive performance of employees) [9]. The researcher employed a basic random sample to administer the survey to 148 workers drawn from throughout the university administrative structures. A total of 143 questionnaires were retrieved, and after being sorted and checked, 141 were found to be statistically valid and usable. The application was used to conduct statistical analysis on the data collected (SPSS v.22). J. Saleh noted that principals at Al-Iraqia University, who were included in the study, were engaged in and oriented towards empowering leadership, which was found to improve adaptive performance of employees [9]. We believe that this study is the first attempt to fill in the gaps in our understanding of the relationship between adaptive performance and empowered leadership.

The study by M. Shamsifar et al. in Iran aimed to examine the relationship between self-regulation and psychological empowerment with teacher job performance [10]. The research included 385 high school educators from the Iranian region of Khorramabad. M. Shamsifar and colleagues used a questionnaire in order to collect data for their research; they found out that the levels of psychological empowerment of teachers were positively and significantly correlated with their job performance. While the research by J. Yao et al. in China aimed to uncover the effect of managerial communication, including the school head and each classroom teacher regarding student agency, emotional commitment, and the extent of their relationship to teachers' job performance [11]. The research included 868 elementary school educators from the Chinese regions of Hubei and Beijing. A questionnaire was used to achieve the research objective. According to what the research found, managerial communication between principal and teacher could significantly predict the psychological empowerment and study results of teachers. The findings also demonstrated that psychological empowerment and emotional commitment partly mediate pedagogical discourse and the efficiency of classroom instructors. The

study of A. Zahed-Babelan et al. in Iran uncovered the connection between educator agency, school climate, psychological agency, and student achievement in the classroom [12]. The research included 310 randomly selected elementary school instructors. The research team employed a questionnaire to collect data for the study. The study results showed a positive and statistically significant effect of administrative empowerment on teachers' job performance.

D. J. Tindowen's study in the Philippines sought to uncover how instructors' organisational behaviour is affected by administrative empowerment. Two hundred fifteen faculty members from Catholic universities in the Philippines made up the research sample [13]. The study's goal was accomplished through the use of both descriptive and analytical methods. The study found that Catholic educators exhibit highly positive levels of school administration expertise and organisational behaviour. Catholic higher education teachers report high levels of organisational empowerment due to factors such as respect, opportunity for professional development, classroom efficiency and effectiveness, and the power to shape students' and school communities' experiences. Nevertheless, they are not given enough opportunities to have a say in organisational decisions, and they are not given enough leeway to decide on their own teaching responsibilities and timetables.

P. N. Egboka carried out research to determine the effect of management support methods on enhancing the performance of secondary school teachers in Enugu State, Nigeria. The research included 291 secondary school educators from the state of Enugu [14]. To accomplish the study goals, the researcher relied on a descriptive survey approach. School administrators fail to implement professional development techniques that would improve teachers' effectiveness on the job, according to the study's findings.

M. A. Pa-alisbo sought to determine instructors' abilities and how they were used on the job, as well as the correlation between these two factors. The research included 42 educators, including both male and female educators. A questionnaire was utilised to accomplish the goal of the study. According to the findings, educators are just average when it comes to 21st century competencies. Teachers' abilities and effectiveness on the job were not shown to differ significantly by statistical analysis [15].

A study by A. I. Nwabueze in Nigeria aimed to explore the perceived effect of key leadership skills on the effectiveness of secondary school instructors and pupils in the classroom. The research used a random selection of 150 educators as its sample. And to achieve the aim of the study, a questionnaire on leadership skills for managers and a questionnaire for teachers' job performance, was used. The study results showed how leadership skills for school principals can enhance teachers' job performance creating positive educational performance among teachers to improve students' academic achievement. Furthermore, leadership skills encourage holding active classroom discussions to boost students' grades, and motivate teachers and students to participate in developing knowledge. In addition, motivating teachers to develop creative and innovative thinking can lead to distinguished scientific thinking and can help teachers perform their job in preparing their lessons for the transfer of knowledge, encouraging teachers to be functional in monitoring stu-

dents' academic work, and inspiring teachers and students to work towards achieving maximum educational goals [16].

H. A. Al-Taani found out how much autonomy government school principals in Karak Governorate had as administrators; 166 managers and directors made up the sample [17]. The study tool was developed and consisted of 62 items, and it covered five dimensions of administrative empowerment. From the study results, all dimensions obtained a medium degree together with the fact that there are variations favouring those with eleven years experience or more as a result of the experience variable.

A. M. Al-Hamouri & R. S. Saud examined the 717 academic leaders at the official universities in Jordan to determine their level of functional empowerment [18]. The 116 participants in the study were selected using a stratified randomisation procedure. According to the findings, academic leaders at public colleges often hold a bachelor's degree.

Finally, J. S. Osborne evaluated the four components and dimensions of empowerment: meaning, ability, freedom of choice, independence, and influence, and how they relate to the organisational outputs, organisational loyalty, job satisfaction, and intention to leave work [19]. J. S. Osborne obtained the information by designing a questionnaire distributed to a sample of 328 employees in one of the southern American states from both commercial and governmental organisations. According to what was found in the study, the components of empowerment were positively correlated with a commitment to the organisation, except for ability, which was a negative sign. As for job satisfaction, it was found that meaning and choice had a significant effect, while ability and influence did not significantly affect job satisfaction. In addition, no meaningful correlation was found between the components of empowerment and the intention to leave work. Then J. S. Osborne compared the results reached between the public and private sectors, as the results showed that public sector employees have more commitment and job satisfaction than the private sector [19].

Research Problem and its Questions

The work of the special education centres is characterised by privacy as a result of the services it offers in the situations and environments that they deal with through their educational work, as the need is dire for their administrative empowerment, which reflects positively on their organisational commitment within the centres, and many studies and research have confirmed this in this field. An ability of managers to take initiative positively affects employee productivity. Therefore, understanding the characteristics of the population served by special education institutions is essential for assessing the mutual influence between administrative empowerment and the functional competence of principals in this environment.

Within the comprehensive school framework, there is a paucity of research examining the link between managerial empowerment and employee productivity, and there is a call for efforts to be directed to research this concept in all its aspects, to find out its impact on many administrative concepts related to it. Despite the existence of an appropriate environment upon which contemporary educational in-

stitutions can build their administrative empowerment strategies, including schools and centres that provide special education services, it is not yet known whether the concept of empowerment is applied in special centres. Does this achieve an incentive for the employees' job performance? In the scientific context of administrative empowerment, awareness of its importance, effects, and benefits for organisations and bodies is considered extremely rare. There has been a notable lack of research focusing on the link between empowerment and job performance in the educational context, especially within special education institutions. This study aims to investigate the degree of empowerment of administrative leaders in private education centres in Karak Governorate and its impact on employee productivity, and comes to address the knowledge gap related to how administrative empowerment is related to job effectiveness.

Based on the above, we formulated the following questions:

1. What, in their opinion, is the level of administrative empowerment for staff in special education institutions in the province of Karak?
2. What is the level of workers' job performance in special education centres in Karak Governorate from their point of view?
3. Are there disparities in administrative empowerment that are statistically significant at the level of $\alpha = 0.05$, considering the variables that were studied (gender, years of experience, academic degree, and training courses for workers)?
4. Does job performance differ significantly according to the study variables (gender, years of experience, academic qualification, training courses for workers) at the $\alpha = 0.05$ level?
5. Does the level of administrative empowerment correlate with the level of job performance of personnel in special education centres, from their perspective, at $\alpha = 0.05$?

Goals of the Research

1. Exploring the link between activating the role of employees and their job effectiveness through an integrated theoretical and philosophical analysis.
2. Conducting an evaluation of special education institutions in Karak Governorate to determine the degree of independence of administrative leaders and the efficiency of employees' performance of their duties. The study also includes analysing the impact of job and personal characteristics on employees' perceptions of administrative empowerment and estimating the extent of the relationship between administrative empowerment and job performance.

The Significance of the Research

The study significance becomes apparent when considering the following points:

1. Research into the concept of managerial empowerment, which is still relatively new in the fields of education and management, is essential to understanding how to improve productivity and efficiency. This interest touches on the essence

of modern management theories that seek to integrate new knowledge in order to enhance performance in multiple contexts.

2. Educational and administrative institutions highly value the human element for the crucial role it plays. These organisations can achieve their goals, adapt to new challenges, and build distinguished work teams by integrating individuals effectively. It is necessary to conduct in-depth research into the factors that influence individuals' behaviour and the incentives related to their work. Additionally, studying employees' job performance to motivate them contributes to raising the level of quality of performance.

3. We also hope that the results of this study will be useful to those working to develop educational services in institutions and centres in Jordan.

Limits and Limitations of the Study

Spatial limitations: The research took place in Jordan Karak Governorate, namely at special education centres.

Temporal limitations: The research for this project took place in the spring of the 2019–2020 school year.

Human limitations: Participants in this research were adults employed by special education centres.

Subjective limitations: Concepts related to administrative empowerment and job performance, in addition to their interaction and mutual influence, require a comprehensive and in-depth look. These elements require detailed study to understand how managerial empowerment motivates employees and how this in turn improves job performance and productivity of the organisation as a whole.

The results obtained in this research were analysed based on the participants' answers, which were collected through a questionnaire specifically designed for this research, and it was determined in light of the psychometric properties of validity and reliability.

Study Terminology

Administrative empowerment includes giving employees the opportunity to increase their knowledge and enhance their abilities to make and implement decisions in normal and emergency situations, in addition to encouraging them to exert more effort and deal with challenges effectively [20], it is defined procedurally by providing the opportunity for workers in special education centres in the Karak Governorate to increase their individual and collective capacity through delegating authority, training workers, making decisions and solving problems without direct intervention from the administration. This is measured by answering the questionnaire items that were prepared for this purpose in this study.

Job performance is the behaviour carried out by the organisation employees: they work correctly and adequately, considering the effectiveness, efficiency, and public safety at work [21].

It is procedurally defined for this study: the final result of the workers' efforts in the centres of special education in Karak, and it is measured by answering the items of the questionnaire prepared for this purpose in this study.

Methodology

Methods and Procedures

Study methodology: a correlational survey approach was used to describe the connection between discretionary authority in the workplace and productivity among workers in special education centres in the Karak Governorate.

Study Procedures

We carried out the following procedures to reach the results of the study. We reviewed previous educational literature by reviewing Arab and foreign studies related to the subject of the study.

- Choosing the study sample from workers in the special education centres in Karak Governorate.

- Preparing the two tools for the study of administrative empowerment and employee performance. After returning to theoretical literature and consulting specialists.

- Conducting field visits to distribute the study tools to the individuals participating in the study and clarify their purpose. The application of the study tool on the individuals participating after obtaining approval from them by visiting the workers in their institutions and following up and supervising the implementation of the study.

Research Participants

The study population comprised of 112 special education centre employees in Karak Governorate (Table 1).

Table 1

Distribution of study individuals according to their variables

Variables	Categories	Repetition	The ratio (%)
Gender	Male	65	58.0
	Female	47	42.0
Years of experience	Less than ten years	48	42.9
	From 10 years or more	64	57.1
Academic qualification	High school	28	25.0
	diploma	34	30.4
	Bachelor	50	44.6
Training courses	Did not participate	59	52.7
	Participated	53	47.3
	Total	112	100.0

Study Tools

The study tools were developed by referring to the theoretical literature and previous studies, such as H. A. Al-Taani [17], A. M. Al-Hamouri & R. S. Saud [18], P. N. Egboka [14], and M. A. Pa-alisbo [15].

The Validity and Reliability of the Research Instruments

The apparent validity was verified by presenting it to 10 experts with experience and competence in management and psychology to express their opinions on and amend what they deem appropriate. The administrative empowerment tool consisted of 22 items and the functional performance tool of 32 items after making the amendments. The confidence coefficient was estimated using the internal consistency method, consistent with Cronbach’s alpha equation. The results related to this estimate are presented in Table 2, which also includes test-retest reliability data, and internal consistency coefficient. The obtained numbers show that the research has an appropriate level of reliability.

Table 2
Reliability between tests and the coefficient of internal consistency as determined by the Cronbach alpha equation

Field	Test/retest reliability	Internal consistency
Administrative empowerment	0.92	0.87
Functional performance	0.90	0.86

Table 2 shows that the administrative empowerment sector achieves a Cronbach’s alpha coefficient of 0.87, which indicates a high level of stability, and 0.86 for job performance, which is an acceptable and appropriate degree for calculating reliability.

Statistical Criterion

We adopted a five-grade Likert estimate to correct the study tools by giving each Item one score out of its five degrees (very high, high, medium, low, very low), represented numerically (5, 4, 3, 2, 1) respectively. We adopted the following criterion in judging the evaluation of the items of the questionnaire as follows:

- From 1.00–2.33: Low
- From 2.34–3.67: Average
- From 3.68–5.00: High

Individuals Participating in the Research

Distribution of research participants by variable is displayed in Table 3. The study included a total of 112 participants, whose gender, years of experience, academic qualifications, and attendance of training courses were recorded. The table presents the number and ratio of participants in each category, based on their responses during the test and retest phases of the study.

Table 3

Distribution of study individuals according to their variables

Variables	Categories	Test/retest	Ratio
Gender	Male	65	58.0
	Female	47	42.0
Years of experience	Less than ten years	48	42.9
	From 10 years or more	64	57.1
Academic qualification	High school	28	25.0
	Diploma	34	30.4
	Bachelor	50	44.6
Training courses	Did not attend	59	52.7
	Attended	53	47.3
	Total	112	100.0

Results and Discussion

This section reviews our findings in response to the study questions.

Findings pertaining question one: From their perspective, how do employees evaluate the level of independence of administrative leaders in private education institutions in Karak?

After providing the administrative empowerment tool to the research participants, the researchers analysed the data to calculate averages and standard deviations for the results, and the Table 4 illustrates that.

Table 4

Results for administrative empowerment components, ordered by descending order of standard deviation and mean

N.	Items	Mean	Standard deviation	Level
1	My authority managers delegate me according to the applicable rules and regulations	4.10	.771	High
2	My boss gives me ample opportunity to give my opinion on my business matters	3.57	1.071	Moderate
3	Educational legislation in my organisation is an obstacle to my mandate	3.23	1.013	Moderate
4	My manager provides me with multiple powers to act on the tasks assigned to me	3.68	.988	High
5	The organisational structure in my organisation provides clarity of the tasks and lines of responsibility	3.55	1.097	Moderate
6	I work hard to achieve the goals of my organisation	4.31	.940	High
7	My managers appreciate my effort by delegating some of his powers	3.58	1.120	Moderate
8	Regulations and instructions help me develop my work skills	3.80	.928	Moderate
9	My boss provides me with good opportunities for self-development	3.79	1.052	High
10	Working with my superiors requires me to collaborate with my colleagues regularly	4.04	.953	High
11	My managers support essential teamwork in my organisation	4.04	1.126	High
12	My managers respect the opinion and decisions of the formed boards and committees in my organisation	4.02	.959	High

13	The manager allows freedom of opinion among the employees of the institution	3.72	1.042	High
14	My managers provide me with good opportunities for professional growth	3.63	1.108	Moderate
15	I feel that my institution provides training courses to develop the personal skills of its workers	3.51	1.107	Moderate
16	The educational legislation in my organisation is an obstacle to the delegation of authority	3.22	1.054	Moderate
17	My managers provide me with good opportunities for professional growth	3.63	1.107	Moderate
18	The reward system in place gives me the motivation to work	3.38	1.396	Moderate
19	I think my boss provides me with a sense of security and stability.	3.51	1.336	Moderate
20	I feel I have outstanding skills at work	3.66	1.190	Moderate
21	I am interested in providing good ideas at work	3.86	1.064	High
22	Financial means are available to cover creative ideas in my organisation	3.32	1.092	High
x	Total	3.69	.643	High

The means varied from 3.22 to 4.31, as shown in Table 3, where the items 20, 19, 18, 17, 16, 15, 14, 8, 7, 5, 3, 2 came at a medium level and the rest of the items was high, and there were no lower items. Whereas Item No. 6, which states “I strive to achieve the goals of my organisation”, came first, with an average of 4.31, while Item No. 16 “The educational legislation in my institution is an obstacle to delegating authority” came in the last place and with an average of 3.69. It was determined that the overall mean of the field was 3.69. To explain this finding, it is indicated that the level of administrative empowerment among workers in special education centres was significantly high. Item No. 6 “I work hard to achieve the goals of my institution” came first; this is due to the high efficiency shown by employees in carrying out their tasks, which provides them with a feeling of comfort and proportion at work, as a result of the powers entrusted to them.

Workers feel empowered by giving them sufficient opportunity to express their opinion on work matters, and this leads to an atmosphere of democracy in the work environment, leading to more effort by workers, which contributes to the development of performance. Therefore, the level of empowerment will be high. In the end, all efforts are in the organisation pursuit of achieving its goals. Employees feel empowered because of the recognition and appreciation they receive, the opportunities they have for professional growth, and their ability to be productive and effective individuals in their workplace and contribute to making a positive impact on people with disabilities. This finding aligns with the research conducted by D. J. Tindowen [13]. While Item No. 16 “Educational legislation in my institution is an obstacle to delegating authority” came last with an average of 3.22 and this can be explained by the administrative situation in particular educational institutions and the lack of legal legislation that requires and determines the mechanism of work. And this legislation is in the hands of the decision-makers only. They do not grant workers delegated powers to preserve their position at work and their continued existence in the institutions. It is noticeable that most institutions and centres do not have an implementation plan to achieve their vision and mission.

Findings pertaining question two: What is the level of workers' job performance in special education centres in Karak Governorate from their point of view?

The following Table 5 presents the means and standard deviations for the research participants' reactions to the work performance assessment tool.

Table 5
Means and standard deviations of the job performance items are presented in descending order according to the means of the mean values

Number	Items	Mean	Standard deviation	Level
1	I prefer to be fully devoted to the teaching profession	3.94	1.016	High
2	I feel that I am continuing my educational role outside the walls of my institution	3.59	.991	Moderate
3	I cooperate with the parents to solve the problems that the pupils face	3.85	1.092	High
4	Stick to what employees agree to in meetings	3.87	1.070	High
5	I participate in the residence and various educational activities	3.86	1.021	High
6	Ensure that students are motivated	3.92	.912	High
7	I conduct action research to contribute to the improvement of the profession	3.79	.969	High
8	I am keen to maintain good relations with my parents	4.03	1.000	High
9	I would like to participate in the various committees that provide the service of the institution	4.08	.912	High
10	I am making a more significant effort for the success of the educational process	4.17	.929	High
11	I evaluate my students in an objective manner	4.08	.892	High
12	I demand training courses to develop my potential	4.26	.898	High
13	I work on strengthening parents' awareness of educational values	3.91	1.009	High
14	I feel that my approach to work in this profession is a beneficial direction.	4.23	.827	High
15	I develop in the students a sense of responsibility	4.29	.767	High
16	I exchange experiences with teachers inside and outside the institution.	4.07	.917	High
17	I am making a more significant effort for the success of the educational process	4.11	.904	High
18	I evaluate my students in an objective manner	4.11	.831	High
19	I demand training courses to develop my potential	4.32	.862	High
20	I work on strengthening parents' awareness of educational values	3.99	1.027	High
21	I appreciate the role of parents in the educational process.	4.22	.824	High
22	I develop good habits in students	4.11	1.043	High
23	I cooperate with teachers of other subjects to integrate the educational process	4.01	1.086	High
24	I keep work schedules	4.30	1.047	High
25	Intimacy and love prevail between the students and me	4.21	1.041	High
26	I share responsibility for my organisation with colleagues	4.41	.730	High
27	I do my best to prepare my training plans	4.13	1.078	High
28	I try to treat the students' problems rationally	4.22	.846	High

29	I report any violations that harm the reputation of my organisation	4.05	1.177	High
30	I work on stimulating critical thinking in students	3.99	.954	High
31	I follow current events in the community	3.97	.963	High
32	I collaborate with colleagues to solve problems encountered by my organisation	4.21	.905	High
Total	Job performance	4.07	.611	High

The averages varied from 3.59 to 4.41, as shown in Table 5. All the items were of high availability, and Item No. 2 was of medium availability. There was no item, which availability was low, where item No. 26 “I share with colleagues in taking responsibility for my organisation” came first with a mean of 4.41. The level of autonomy that agency employees have in their administrative tasks shows a direct relationship to their understanding of the tasks they carry out, the greater the level of the job performance of the workers in the centres of special education, and the level of participation and cooperation in achieving the institution goals. And their participation in decision-making processes increases and diversifies their training opportunities to improve their performance and develop their potential. Satisfying basic human needs, such as safety, respect, esteem, and self-actualisation, enhances the motivation of employees, who tend to put more effort into their work due to their participation in the decision-making process and shaping the work environment. While item No. 2 “I feel that I am continuing my educational role outside the walls of my institution” came last with an average of 3.59. The presence of learning and rehabilitation programmes for people with disabilities in most special education centres also justifies the low averages recorded for this criterion that part of the service is provided outside the centres in cooperation with parents.

Findings pertaining question three: Are there statistically significant differences in the levels of administrative empowerment based on the variables studied (gender, years of experience, educational qualifications, and employee training courses) with a significance level of $\alpha = 0.05$?

To address this issue, we conducted an analysis to calculate means and standard deviations for empowerment levels, segmenting the data based on factors such as gender, years of experience, educational level, and specialty. Table 6 below shows that.

Table 6
Means and standard deviations of empowerment scores based on gender, number of years of experience, level of education, and courses taken

Variables	Categories	Mean	Standard deviation	Number
Gender	Male	3.61	.529	65
	Female	3.80	.766	47
Years of experience	Less than ten years	3.41	.444	48
	Ten years or more	3.90	.690	64
Academic qualification	High school	3.62	.521	28

	Diploma	3.76	.595	34
	Bachelor	3.68	.735	50
Training courses	Did not attend	3.54	.530	59
	Attended	3.85	.720	53

Table 6 shows the existence of apparent differences in the averages and standard deviations for empowerment due to the different categories of gender variables, years of experience, academic qualification, and courses, a two-dimensional multiple analysis of variance (MANOVA) technique is used to determine the presence of statistically significant differences between groups in the means of the data. Table 7 illustrates this.

Table 7

Multiple binary variance analysis of the impact of gender, years of experience, educational qualification, and training courses on empowerment

The source of the contrast	Sum of squares	df	Average of squares	P-value	Sig
Gender	.151	1	.151	.413	.522
Years of experience	3.626	1	3.626	9.894	.002
Academic qualification	.072	2	.036	.098	.906
Training courses	.161	1	.161	.439	.509
Error	38.852	106	.367		
Total	45.825	111			

Table 7 showed the following results:

– No statistically significant differences related to gender were observed, as evidenced by the p value of 0.413 and 0.522, both above the significance level of $\alpha = 0.05$. The lack of statistically significant differences by gender can be attributed to the convergence of men and women's perceptions of administrative empowerment and the equality of their capabilities. As a result, the means were almost indistinguishable. Due to the effect of years of experience, statistically significant differences were observed at the significance level of $\alpha = 0.05$. The P value was 9.894, indicating a highly significant result with a p value of 0.002. These differences were in favour of individuals with 10 years of experience or more. It can be interpreted that the more experienced the employees, the more they were administratively empowered, and this result is consistent with H. A. Al-Taani [17].

– The averages were very close to each other. The results showed statistically significant differences ($\alpha = 0.05$), with probability values of 9.894 and 0.002, resulting from the effect of years of experience. Individuals with more than ten years of experience benefit most from these differences, with a statistical significance of 0.906. It does not affect administrative empowerment, as all workers with different qualifications have the same degree of administrative empowerment. This explains that the empowerment process is based on specific and simple principles and fundamentals that can be possessed by those with scientific qualifications at all levels. It is consistent with the study of W. A. Al Bawayza [22] and H. A. Al-Taani [17].

– Also, the results showed that participation in the training programme did not result in any statistically significant changes ($\alpha = 0.05$), as the p-value was 0.439, with a statistical significance of 0.509. It does not affect administrative empowerment, as all employees, regardless of their ownership of training courses, have the same degree of administrative empowerment.

Findings pertaining question four: Are there significant differences in job performance based on study variables such as gender, work experience, educational level, and participation in training courses, at the significance level $\alpha = 0.05$?

To answer this question, calculations of means and standard deviations of job performance were made taking into account variables such as gender, work experience, educational level, and training courses acquired. These results can be seen in Table 8.

Table 8
Means and standard deviations of job performance divided by work experience, training courses, educational qualifications, and gender variables

Variables	Categories	Mean	Standard deviation	Number
Gender	Male	3.82	.582	65
	Female	4.42	.463	47
Years of experience	Less than ten years	3.71	.494	48
	Ten years or more	4.34	.550	64
Academic qualification	High school	3.78	.643	28
	Diploma	4.08	.600	34
	Bachelor	4.23	.547	50
Training courses	Did not attend	3.83	.511	59
	Attended	4.34	.604	53

Table 9
Multivariate analysis of variance examines how gender, work experience, educational qualification, and participation in training courses affect job performance

The source of the contrast	Sum of squares	Degrees of freedom	Average of squares	P-value	Statistical significance
Gender	2.005	1	2.005	8.997	.003
Years of experience	1.564	1	1.564	7.020	.009
Academic qualification	1.497	2	.748	3.358	.039
Training courses	1.935	1	1.935	8.684	.004
Error	23.621	106	.223		
Total	41.486	111			

The results were displayed in Table 9:
– Since the P value reached 8.997, it can be concluded that gender played a role responsible for the statistically significant differences with $\alpha = 0.05$, with a statistical significance of 0.003, and the differences came in favour of females, and

it is possible that this is because females can invest in administrative empowerment appropriately, which reflected on their job performance more than males.

– Since the value of “P” reached 7.020 and with a statistical significance of 0.009, it is concluded that there are statistically significant differences at the significance level $\alpha = 0.05$, resulting from the effect of years of experience, and the differences came in favour of 10 years or more, and it can be explained that the more workers experience, the greater the job performance. And this result is logical that workers, who have more experience, can deal with work pressures and challenges they have, and is consistent with the study by H. A. Al-Taani [17].

– Since the P value was 3.358 and the statistical significance was 0.039, it is concluded that there are statistically significant differences at the specified significance level $\alpha = 0.05$, which are attributed to the effect of scientific competence, and to show the statistically significant marital differences between the means, the dimensional comparisons (Scheffé test) were used as shown in Table 10.

– It was noted that there were statistically significant differences $\alpha = 0.05$, resulting from the effect of participation in training courses, with a value of $P = 8.684$, with a statistical significance of 0.004, and the differences came in favour of those who attended training courses; this explains why they have skills and experiences and expose them to better experiences.

The results of Table 10 indicate that there is a significant difference between bachelor's degree holders and high school graduates, at the significance level $\alpha = 0.05$, and the differences came in favour of bachelors, and this indicates that workers who hold a bachelor's degree or higher are more able to participate and offer opinions on educational matters for individuals who are enrolled in the centres and have higher job performance.

Table 10
Dimensional comparisons (Scheffé test), the effect of academic qualification on job performance

Degree	Mean	High school	Diploma	Bachelor
High school	3.78			
Diploma	4.08	.30		
Bachelor	4.23	.46(*)	.16	

* Statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.05$).

Findings pertaining question five: Is there a correlation between the level of administrative empowerment and the job performance of workers in special education centres from their point of view, at the significance level $\alpha = 0.05$?

To answer this question, the Pearson correlation coefficient was determined to measure the relationship between administrative empowerment and the level of job performance, and Table 11 illustrates that.

Table 11

Pearson's coefficient measures the relationship between managers' ability to distribute authority and the results their employees achieve at work

Variable	Pearson correlation coefficient	Functional performance
Administrative empowerment	Correlation coefficient	.504(**)
	Statistical significance	.000
	Number	112

*Statistically significant at the significance level (0.05).

** Statistical significance at the level of significance (0.01).

Table 11 shows that there is a positive and significant relationship between empowering employees in management and their job performance, higher administrative empowerment of workers leads to a higher level of job performance. Employees can apply the experiences, skills, and knowledge they have acquired through administrative empowerment. This enables them to use these skills to improve their job performance. This improvement helps advance the state of teachers and has a positive impact on the educational process. Additionally, employees promote positive interpersonal relationships amongst themselves, accept their colleagues' views, delegate powers, and involve them in decision-making. All these factors contribute to enhancing the job performance of workers in the centres. The findings confirm those of the study by A. Zahed-Babelan et al. [12] and the study of D. J. Tindowen [13].

Conclusion

As a result of the recent developments that have left significant repercussions on the management of human resources, such as the phenomenon of globalisation, the conditions of global competition, and technological developments, new trends have emerged in the field of human resource management that contribute to achieving full benefit from these global changes and developments. Among these trends is the concept of total quality, transformational leadership, and the concept of administrative empowerment, which has received increasing attention by practitioners and those interested in the issue of human resources, and by administrative leaders in modern organisations, as administrative empowerment has become a means to develop workers' skills, increase productivity, and achieve efficiency.

Administrative empowerment has become the subject of wide interest and discussion by various researchers. Several studies paid attention to the concept of empowerment, aiming to remove administrative and organisational obstacles between management and employees; to support and facilitate participation in decision-making; and to enhance and build trust between management and workers, as organisations have become aware that paying attention to the human element is the way to compete and achieve excellence.

Administrative empowerment is seen as giving workers freedom of action and achieving participation in decision-making. So, this situation is an opportunity to show administrative prowess and achieve results. It contributes effectively to forming a positive organisational environment, which strongly affects the job performance of employees by stimulating empowerment, instilling confidence, facilitating the exchange of information, and enhancing opportunities for communication and understanding.

Recommendations

1. Delegate more powers to workers in special education centres to enhance confidence in them and to enable them to perform their duties effectively.
2. Provide a healthy organisational climate by the institutions running the centres of special education in administrative empowerment by restoring the incentives and rewards system.
3. Develop strategies to empower workers in special education centres and train them in decision-making methods and the mechanisms for its implementation.
4. To enhance initiatives aimed at administrative development, it is necessary to attract the attention of managers and decision makers in the public and private sectors in Jordan towards the importance of adopting and applying the concept of administrative empowerment.

References

1. Ministry of Education "National medium and long-term educational reform and development program 2010–2020". 2010. Accessed November 10, 2022. www.moe.edu.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html
2. Morsi M.M. *Educational Administration: Its Origins and Application*. Cairo: The World of Books; 2001. 223 p.
3. Al-Balawi M. *Administrative empowerment and its relationship to job performance among public school teachers in Al-Faj Governorate in Saudi Arabia from their point of view*. Unpublished master's thesis. Jordan: Mu'tah University; 2008. 105 p.
4. Al-Otaibi H. *The relationship between leadership styles and administrative empowerment: a study of managers' attitudes in Jordanian public institutions*. Unpublished master's thesis. Amman, Jordan: University of Jordan; 2007. 130 p.
5. Ayasrah A. *Leadership and motivation for educational administration*. Master's thesis. Amman: Dar AlHamed for Publication and Distribution; 2008. 188 p.
6. Eze C., Eze V., Jovita U. Educational administrative strategies and its effect on employers job performance: a review. *INOSR Experimental Sciences*. 2023;11(1):67–76. Accessed November 10, 2022. https://www.researchgate.net/publication/367569077_Educational_Administrative_Strategies_and_Its_Effect_on_Employers_Job_Performance_A_Review/fullTextFileContent
7. Ta'an W., Al-Hammouri M., Rababah J. The three-component feedback system of power, empowerment and job performance: investigating the system using structural equation model. *Jordan Journal of Nursing Research*. 2022;1(1):6–17. doi:10.14525/JJNR.v1i1.03
8. Al Naggar S. The impact of administrative empowerment on the job satisfaction of employees. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*. 2022;9(7):194–203. doi:10.21833/ijaas.2022.07.020

9. Saleh J. The role of empowering leadership in enhancing the adaptive performance of employees. *International Scientific Journal about Technologies*. 2022;8(10):1–6. doi:10.22306/atec.v8i1.137
10. Shamsifar M., Veiskarami H., Sadeghi M., Ghazanfari F. The designing structural model of relationships between psychological empowerment and self-regulating with teachers' job performance. *International Archives of Health Sciences*. 2019;6(4):143–147.
11. Yao J., You Y., Zhu J. Principal-teacher management communication and teachers' job performance: the mediating role of psychological empowerment and affective commitment. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2019;29(4):365–375. doi:10.1007/s40299-019-00490-0
12. Zahed-Babelan A., Koulaei G., Moeinikia M., Sharif A. Instructional leadership affects teachers' work engagement: roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*. 2019;9(3):137–156.
13. Tindowen D.J. Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. *European Journal of Educational Research*. 2019;8(2):617–631. Accessed November 10, 2022. <https://www.eu-jer.com/influence-of-empowerment-on-teachers-organizational-behaviors594>
14. Egboka P.N. Principals' application of management support practices for enhancing teachers' job performance in secondary schools in Enugu State, Nigeria. *Online Submission*. 2018;5(17):582–590. Accessed December 13, 2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585939.pdf>
15. Pa-alisbo M.A. The 21st century skills and job performance of teachers. *Online Submission*. 2017;8(32):7–12. Accessed December 13, 2022. <https://eric.ed.gov/?id=ED578609>
16. Nwabueze A.I., Chukwuji C.E., Ugwoezuonu A.U. Perceived impact of principals' leadership skills on teachers' functional performance and students' study habits in secondary schools in Enugu State. *Nigerian Journal of Educational Administration and Planning (NJEAP)*. 2018;17(1):48–66. Accessed December 13, 2022. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=yoe3Oo0AAAAJ&citation_for_view=yoe3Oo0AAAAJ:KlAtU1dfN6UC
17. Al-Taani H.A. The degree of administrative empowerment among public school principals in Karak, Jordan. *The Educational Journal, Kuwait*. 2011;25(98):201–232. Accessed December 13, 2022. <http://search.mandumah.com/Record/86074>
18. Al-Hamouri A.M., Saud R.S. Degree of job empowerment among academic leaders in official Jordanian universities and its relationship to their achievement motivation. *Mu'tah Journal for Research Studies, and Social Sciences*. 2010;25(7):97–138.
19. Osborne J.S. Components of empowerment and how they differentially relate to employee job satisfaction, organizational commitment, and intent to leave the job. *Educational Journal*. 2015;7:22–32.
20. Al-Shahrani A.A. *The role of empowerment in achieving sporting activities*. Unpublished master's thesis. Amman, Jordan: Naif Arab University, Al-Hamed House for Publishing and Distribution; 2009. 421 p.
21. Al-Assaf H.M., Al-Suod R.S. *Career empowerment among academic leaders in Jordanian public universities and its relation to organizational commitment and voluntary career stability for members of its academic staff*. Unpublished PhD thesis. Amman, Jordan: Amman Arab University for Graduate Studies; 2006. Accessed December 13, 2022. <http://thesis.mandumah.com/Record/176378>
22. Al Bawayza W.A. *Administrative empowerment and its relationship to the motivation of school principals in the southern region from their point of view*. Jordan; 2011. 115 p.

Information about the authors:

Wafa Abdullah Muhammad Al-Momani – Associate Professor, Department of Special Education, Al-Balqa Applied University; ORCID 0009-0009-9894-2306; Irbid, Jordan. E-mail: wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

Ahmad Mohammed Bani Melhem – Professor, Department of Special Education, M'utah University, Jordan; ORCID 0009-0005-2567-0187; Karak, Jordan. E-mail: ahmed1973@mutah.edu.jo; ahmelhem@yahoo.com

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

Received 12.03.2023; revised 18.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Аль-Момани Вафа Абдулла Мухаммад – доцент кафедры специального образования Прикладного университета Аль-Балка; ORCID 0009-0009-9894-2306; Ирбид, Иордания. E-mail: wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

Мелхем Ахмад Мохаммед Бани – профессор кафедры специального образования Университета Мута; ORCID 0009-0005-2567-0187; Карак, Иордания. E-mail: ahmed1973@mutah.edu.jo; ahmelhem@yahoo.com

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

Статья поступила в редакцию 12.03.2023; поступила после рецензирования 18.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Información sobre los autores:

Wafa Abdullah Muhammad Al-Momani: Profesor Asociado, Departamento de Educación Especial, Universidad Aplicada Al-Balqa; ORCID 0009-0009-9894-2306; Irbid, Jordania. Correo electrónico: wafa.almomani@bau.edu.jo; momani.wafa888@gmail.com

Ahmad Mohammed Bani Melhem: Profesor, Departamento de Educación Especial, Universidad Mutha; ORCID 0009-0005-2567-0187; Karak, Jordania. Correo electrónico: ahmed1973@mutah.edu.jo; ahmelhem@yahoo.com

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

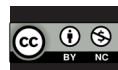
El artículo fue recibido por los editores el 12/03/2023; recepción efectuada después de la revisión el 18/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ДИСКУССИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-90-123



Глобальные проблемы в образовании как объект исследования в международных базах данных (историческая перспектива)

С.Н. Синегубов¹, И.К. Цаликова², С.В. Пахотина³, Н.И. Сабаева⁴, И.М. Кунгурова⁵

Тюменский государственный университет, Ишим, Российская Федерация.

mail: ¹s.n.sinegubov@utmn.ru; ²i.k.calikova@utmn.ru; ³s.v.pakhotina@utmn.ru; ⁴n.i.sabaeva@utmn.ru; ⁵i.m.kungurova@utmn.ru

✉ s.v.pakhotina@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* Глобальные проблемы современности и процесс глобализации интересны и важны для ученых как объект исследования не только с целью понимания их природы, процесса развития и проявлений в различных сферах жизни (в случае нашего исследования – в образовании), но и ввиду невозможности им противостоять без глубокого анализа. *Цель исследования* – проследить историю научного поиска в области влияния глобальных проблем на сферу образования и по результатам библиометрии провести качественный контент-анализ отобранных работ, чтобы выявить существующие в рамках темы направления и факторы влияния на исследовательскую повестку в нашей стране и за рубежом. *Методология, методы и методики.* Основные методы исследования – библиометрический и качественный контент-анализ статей, материалов конференций, монографий и отчетов в научных журналах открытого доступа в финальной стадии публикации и результатов статистических отчетов международной базы данных Scopus за период с 1978 по 2023 год. Документы были проанализированы и классифицированы по выделенным периодам и количеству цитирований. По результатам качественного контент-анализа для сравнения научных повесток в мире и в нашей стране определены тематика, концептуальные основания и основные участники влияния на решение глобальных проблем в области образования в разные исторические периоды. *Результаты.* Выделены четыре волны интереса к указанной тематике: 1988–1999 гг., 2000–2012 гг., 2013–2018 гг., 2019–2023 гг. В период с 1988 по 1999 г. особый интерес представляло изучение проблем, связанных с методами обучения и организацией образовательной деятельности. Конкретные направления в исследовании глобальных проблем в области образования получили развитие в начале XXI века (2000–2012 гг.), в 2013–2018 гг. в фокус внимания ученых попали вопросы реструктуризации образовательного процесса в новых условиях, а в 2019–2023 гг. особое внимание было уделено влиянию пандемии COVID-19 на организацию и изменение содержания образовательного процесса. Установлено, что тематическая направленность исследований российских ученых и международного научного сообщества в целом различается, авторы приводят и анализируют возможные исторические причины такой разнонаправленности. *Научная новизна* связана с отсутствием подобных исследований в международном информационном пространстве. *Практическая значимость* обусловлена необходимостью в сложившейся социально-экономической ситуации привлечения внимания к существующим глобальным проблемам в образовании для планирования и координации исследовательской деятельности.

Ключевые слова: глобальные проблемы, глобальные вызовы, современность, мир, система образования, образование

Благодарности. Авторы выражают глубокую признательность рецензентам за экспертную оценку рукописи.

Для цитирования: Синегубов С.Н., Цаликова И.К., Пахотина С.В., Сабеева Н.И., Кунгурова И.М. Глобальные проблемы в образовании как объект исследования в международных базах данных (историческая перспектива). *Образование и наука*. 2024;26(5):90–123. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-90-123

Global problems in education as a research object in international databases: a historical perspective

S.N. Sinegubov¹, I.K. Tsalikova², S.V. Pakhotina³, N.I. Sabaeva⁴, I.M. Kungurova⁵

Tyumen State University, Ishim, Russian Federation.

E-mail: ¹s.n.sinegubov@utmn.ru; ²i.k.calikova@utmn.ru; ³s.v.pakhotina@utmn.ru;

⁴n.i.sabaeva@utmn.ru; ⁵i.m.kungurova@utmn.ru

✉ s.v.pakhotina@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* Global problems of modernity and globalisation are appealing to scientists as a research subject not only for understanding their nature, development, and manifestations in various spheres of life (in the case of our study, in education) but also because a comprehensive analysis is essential to combat them. *Aim.* The study aimed to trace the history of scientific research on the impact of global issues on the education system. It utilised bibliometry to conduct a qualitative content analysis of selected works to identify existing research trends within the topic and factors influencing the research agenda both in Russian Federation and abroad. *Methodology and research methods.* The research utilises bibliometric methods and qualitative content analysis of publications (articles, conference proceedings, monographs, and reports) from open-access scientific journals at the final stage of publication. The study also examines statistical reports from the international Scopus database for the period from 1978 to 2023, selected based on bibliometric criteria. Papers were analysed and classified according to their publication periods and the number of citations they received. Based on the results of a qualitative content analysis comparing scientific agendas worldwide and in Russian Federation, the study identified the topics, conceptual foundations, and key participants influencing the resolution of global education issues across various historical periods. *Results.* Four waves of interest in this topic were identified: 1988–1999, 2000–2012, 2013–2018, and 2019–2023. From 1988 to 1999, all studies can be broadly categorised into two groups: teaching methods and organisation of educational activities. The development of specific trends in the study of global education problems began only between 2000 and 2012. From 2013 to 2018, scientists focused on restructuring the educational process in new conditions. From 2019 to 2023, the focus shifted to the impact of the COVID-19 pandemic on the organisation and transformation of the educational process. It has been established that the thematic focus of research by Russian scientists and the international scientific community as a whole differs. The authors cite and analyse the possible historical reasons for this divergence. *Scientific novelty* is ensured by the absence of similar research in the international information space. *Practical significance* lies in the necessity, given the current socio-economic situation, to highlight global education issues for the purpose of planning and coordinating research efforts.

Keywords: global problems, global challenges, modernity, world, education system, education

Acknowledgements. The authors are deeply grateful to the reviewers for their expert evaluation of the manuscript.

For citation: Sinegubov S.N., Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Sabaeva N.I., Kungurova I.M. Global problems in education as a research object in international databases: a historical perspective. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5):90–123. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-90-123

Problemas globales en educación como objeto de investigación en bases de datos internacionales (perspectiva histórica)

S.N. Sinegúbov¹, I.K. Tsálikova², S.V. Pájotina³, N.I. Sabáeva⁴, I.M. Kungúrova⁵

Universidad Estatal de Tiumén, Ishim, Federación de Rusia.

E-mail: ¹s.n.sinegubov@utmn.ru; ²i.k.calikova@utmn.ru; ³s.v.pakhotina@utmn.ru;

⁴n.i.sabaeva@utmn.ru; ⁵i.m.kungurova@utmn.ru

✉ s.v.pakhotina@utmn.ru

Abstracto. *Introducción.* Los problemas globales del mundo moderno y el proceso de globalización son interesantes e importantes para los científicos como objeto de estudio, no solo con el fin de comprender su naturaleza, el proceso de desarrollo y sus manifestaciones en diversas esferas de la vida (en nuestro caso investigativo, que compete a la educación), pero también por la imposibilidad de afrontarlos sin un análisis en profundidad. *Objetivo.* El propósito del estudio es hacer un seguimiento a la historia de la investigación científica en el ámbito de la influencia de los problemas globales en el campo de la educación y, con base en los resultados de la bibliometría, realizar un análisis de contenido cualitativo de los trabajos seleccionados para identificar las tendencias existentes en lo que corresponde al marco del tema en mención y a los factores que influyen en la agenda de investigación en nuestro país y en el extranjero. *Metodología, métodos y procesos de investigación.* El principal método de investigación es el análisis de contenido bibliométrico y cualitativo de artículos, actas de congresos, monografías e informes en revistas científicas de acceso abierto en la etapa final de publicación y los resultados de informes estadísticos en la base de datos internacional Scopus para el período de 1978 a 2023. Los documentos fueron analizados y clasificados según los períodos asignados y el número de citas. A partir de los resultados de un análisis de contenido cualitativo para comparar las agendas científicas en el mundo y en nuestro país, se identificaron los temas, fundamentos conceptuales y principales influencias en la solución de problemas globales en el campo de la educación en diferentes períodos históricos. *Resultados.* Se han identificado cuatro oleadas de interés en este tema: 1988–1999, 2000–2012, 2013–2018, 2019–2023. En el período de 1988 a 1999, de particular interés fue el estudio de los problemas asociados a los métodos de enseñanza y la organización de las actividades educativas. Directrices específicas en el estudio de los problemas globales en el campo de la educación se desarrollaron a principios del siglo XXI (2000–2012); entre 2013 y 2018, los científicos se centraron en la reestructuración del proceso educativo en las nuevas condiciones y en el período comprendido entre 2019 y 2023, se prestó especial atención al impacto de la pandemia de COVID-19 en la organización y cambio en el contenido del proceso educativo. Se ha establecido que el enfoque temático de la investigación de los científicos rusos y de la comunidad científica internacional en su conjunto difiere, los autores citan y analizan posibles razones históricas de tal diversidad. *Novedad científica.* Ella misma asociada con la falta de investigaciones similares en el espacio de la información internacional. *Significado práctico* se debe a la necesidad de discutir sobre cambios urgentes (especialmente en la situación socioeconómica actual) en las formas de resolver los problemas globales en educación.

Palabras claves: problemas globales, desafíos globales, modernidad, mundo, sistema educativo, educación

Agradecimientos. Los autores expresan su profundo agradecimiento a los revisores por su experta evaluación del manuscrito.

Para citas: Sinegúbov S.N., Tsálikova I.K., Pájotina S.V., Sabáeva N.I., Kungúrova I.M. Problemas globales en educación como objeto de investigación en bases de datos internacionales (perspectiva histórica). *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2024;26(5):90–123. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-90-123

Введение

В статье представлен библиометрический и содержательный анализ научных работ, посвященных проявлениям глобальных проблем в области образования, с целью определения направлений исследовательского интереса ученых и понимания тенденций его развития. Отметим, что вслед за академиком В. И. Загвязинским под глобальными проблемами в области образования авторы понимают всеобщность образования, обеспечение социальной мобильности в образовании, качество образования и кадровый кризис в образовании [1].

Отметим, что если одни авторы, например П. М. Бобков, считают, что важной задачей глобализации является интеграция с целью решения глобальных проблем [2], то другие, в частности А. В. Кортунов, называют глобальные проблемы результатом этого процесса¹.

Как отмечает А. Д. Урсул, в настоящее время исследования глобальных проблем становятся мультидисциплинарными и междисциплинарными комплексами, и сейчас особенно важно подвести итоги развития глобального образования в десятках стран мира (в том числе и в России), где уже возникли первые ростки этого типа образования, способствующего достижению глобального измерения, планетарного единства и научно-образовательного пространства [3, с. 58]. Тем не менее очевидно то, что сейчас эти два явления оказывают свое влияние абсолютно на все сферы жизни (на образование в том числе), и необходимость их всестороннего изучения и глубокого анализа очевидна для исследователей во всем мире.

Цель исследования – проследить историю научного поиска в области влияния глобальных проблем на сферу образования и по результатам библиометрии провести качественный контент-анализ отобранных исследований, чтобы на основе эмпирически обоснованного изучения выявить существующие в рамках темы концептуальные основания, агентов (участников процесса решения), направления и факторы влияния на исследовательскую повестку в нашей стране и за рубежом для понимания тенденций развития этого направления в науке и осознания влияния глобальных вызовов на социальные сферы (в нашем случае – на образование).

Главными исследовательскими вопросами здесь являются:

Какие проблемы с точки зрения ученых являются глобальными?

¹ Глобализация и глобальные проблемы человечества [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://znaew.ru/globalizatsiya-i-globalnye-problemy-chelovechestva> (дата обращения: 20.02.2023).

Как менялось их представление о глобальных проблемах со временем?

К каким глобальным проблемам в области образования исследователи проявляют наибольший интерес?

От чего зависит проявление их интереса – от внешних (социально-экономических) или внутренних факторов влияния (концептуальных основ)?

Кого исследователи называют главными агентами (участниками) процесса решения этих проблем?

Совпадают ли тематические кластеры научного дискурса по теме статьи в российских и зарубежных исследованиях?

Результаты исследования могут дать представление о том, как менялась научная повестка в этой области, как она выглядит сейчас и будет выглядеть в будущем, что позволит формировать и национальную, и глобальную образовательную политику; планировать, координировать и прогнозировать совместную исследовательскую деятельность по поиску путей их преодоления на практике.

Гипотеза: международный и российский научные дискурсы в области исследования влияния глобальных проблем на образование формируются под влиянием как внешних, так и внутренних факторов, но заметно отличаются в силу разной истории развития образовательной практики.

Ограничения исследования: выборка материалов по теме исследования ограничена временными рамками и выбранной базой данных (Scopus), а среди самих публикации для контент-анализа были отобраны наиболее репрезентативные (по числу цитирований), что ограничивает возможность обобщения выводов на весь научный дискурс в мире.

Методология, материалы и методы

Первый этап формирования выборки – поиск релевантных публикаций в международной базе данных Scopus (далее – МБД Scopus)¹ с использованием ключевых слов *global, challenges, school, education, educational* (глобальный, вызовы, школа/колледж/училище/институт/университет, образование, образовательный) с учетом морфологии и похожего текста в названии, аннотации и ключевых словах с помощью коэффициента Танимото [4], позволяющих идентифицировать публикации, обсуждающие тему влияния глобальных проблем на образование. При отборе источников также применялся критерий даты публикации: в выборку попали исследования за период с 1988 до начала 2023 г. Всего на этом этапе было отобрано 970 публикаций.

Далее из формально подходящих работ проводилась ручная выборка в соответствии с временными максимумами; исследования были проанализированы и классифицированы по периодам и по количеству цитирований (как

¹ Международная библиографическая и реферативная база данных Scopus [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.scopus.com/results/results.uri?cc=10&sort=cp-f&src=s&st1=global+AND+challenges&nlo=&nls=&sid=ae81fa94e64015f9a1cef77bae5c9a08&sot=b&sdt=cl&cluster=scopubstage%2c%22final%22%2ct%2b%2c%22ar%22%2ct%2b%2c%2bscofreetoread%2c%22all%22%2ct&sl=36&s=TITLE-ABS-KEY%28global+AND+challenges%29&ss=cp-f&ps=r-f&editSaveSearch=&origin=resultslist&zone=resultslist> (дата обращения: 20.02.2023).

показателю интереса ученых) для выявления основных направлений исследовательской повестки.

Выборка публикаций внутри каждого из периодов была ограничена пятью наиболее цитируемыми источниками. При этом в выборку намеренно были включены отечественные публикации по данной проблематике, поскольку цель статьи – в том числе сравнительный анализ международного и российского научных дискурсов.

Выбор библиометрического метода в этой части исследования (для оценивания результатов научной деятельности на основе формальных – количественных показателей) обусловлен целью работы – выявить научные направления по указанной проблематике и спрогнозировать направления научного поиска. Кроме того, библиометрия идеальна для работы с международными базами данных, агрегирующими огромное количество данных и предлагающими встроенный аналитический функционал (алгоритмы базы данных) для работы с комплексными поисковыми образами (по нескольким критериям – тип публикации, тема, дата, страна, аффилиация, коллаборация авторов). МБД Scopus позволяет анализировать деятельность научных сообществ (количество рецензий на книги, прочтений, цитирований). Также возможен анализ мобильности ученых – их международного сотрудничества.

Выбор МБД Scopus был обусловлен тем, что это сама крупная единая (в отличие от, например, Web of Science) международная наукометрическая площадка. Кроме того, для российского научного сообщества обзор на материале этой базы будет более полезным и информативным, поскольку она (среди многих других) учитывается ВАК РФ при диссеминации результатов научных исследований.

Следующий этап работы был проведен с использованием качественного контент-анализа самых цитируемых публикаций за весь исследуемый период и в каждом из четырех выделенных исторических периодов (в сравнительной перспективе «зарубежные исследования» – «отечественные исследования»).

Качественный контент-анализ был использован с целью выяснить, какие смыслы (концептуальные основы, темы, агенты – участники процесса решения глобальных проблем в образовании) социальные субъекты (в нашем случае – авторы) вкладывают в работу.

Для отобранных в результате библиометрии работ были выделены ключевые смысловые элементы (коды) – повторяющиеся элементы текста, ключевые слова. Далее была проведена категоризация (объединение) кодов с целью получить широкое обобщение содержания источников, вписать их в научный контекст и теоретически их интерпретировать.

Научные публикации, имеющие наибольшее количество цитирований

Известно, что единой точки зрения, когда начался процесс глобализации, нет. Тем не менее, как отмечает А. В. Кортунов, большинство исследователей сходится во мнении, что этот термин возник около 30 лет назад, когда появилась сеть Интернет, вырос объем мировой торговли и инвестиций, появились успехи в реализации региональных интеграционных проектов, таких как Евросоюз и т. д.¹

Самое первое упоминание о глобальных проблемах содержится в двух публикациях J. S. Simmons [6].

Первая статья, к которой есть открытый доступ в МБД Scopus, появилась в журнале International Organization в 1978 году [7]. Ее авторы R. F. Hopkins и D. J. Puchala рассказывают об изменениях в международной системе производства, распределения и потребления продуктов питания в связи с растущим спросом на продовольствие, укреплением связи между рынками и увеличением зависимости от технологий.

Первая публикация по теме глобальных вызовов в области образования появилась в 1988 году. В ней R. N. Butler и R. Adelman рассказывают об образовательных программах отделения гериатрии и развития взрослых имени Дж. и М. Э. Риттер (США) [8].

Остановимся на пяти научных публикациях, которые на данный момент имеют наибольшее количество цитирований, что говорит об их качестве и показывает основные направления исследовательского интереса ученых за период с 1988 до начала 2023 г. по теме статьи.

Топ-5 самых цитируемых исследований в области глобальных проблем образования возглавляет исследование 2011 года Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads² (480 цитирований). Оно представляет собой отчет, в состав авторов которого вошли представители National Academy of Sciences, National Academy of Engineering и Institute of Medicine. Авторы анализируют роль меньшинств в поддержке лидерства и конкурентоспособности Америки в области науки и техники, описывают практики и предлагают программу по расширению их участия и повышения качества их образования.

Второе место (328 цитирований) занимает статья V. Pinfold, H. Toulmin, G. Thornicroft и др. Авторы рассматривают эффективность работы с молодежью, направленной на повышение грамотности в области психического здоровья и преодоление негативных стереотипов, связанных с тяжелыми психическими заболеваниями [9].

¹ Кортунов А. В. Кризис миропорядка и будущее глобализации: Доклад Российского совета по международным делам (РСМД) [Электрон. ресурс]. М.: НП РСМД, 2020. Режим доступа: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-Globalization-Report60.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

² Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads. Book [No Authors Found] [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.nsf.gov/attachments/117803/public/Xb--Expanding_Underrepresented_Minority_Participation.pdf (дата обращения: 20.02.2023).

Исследование М. Al-Balas, Н. I. Al-Balas, Н. М. Jaber посвящено изучению опыта дистанционного обучения студентов-медиков (210 цитирований). Результаты исследования подтвердили, что дистанционное обучение, несмотря на некоторые проблемы технического и инфраструктурного характера, является оптимальным решением для продолжения процесса обучения в исключительных и чрезвычайных ситуациях, таких как пандемия COVID-19 [10].

Третье место же и у обзора *International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone*, опубликованного D. L. Ferguson в 2008 году (210 цитирований). Автор считает, что подход к инклюзивному образованию 1980-х годов, когда оно появилось в Соединенных Штатах и Европе как специальная образовательная инициатива в интересах учащихся с ограниченными возможностями, устарел. В статье рассматриваются меры, предпринимаемые для того, чтобы сделать инклюзивные практики доступными для всех, везде и постоянно, особенно для учащихся из числа меньшинств и студентов с некоторыми видами инвалидности [11].

Пятерку самых цитируемых статей замыкает научная работа М. Sommer “Where the Education System and Women’s Bodies Collide: The Social and Health Impact of Girls’ Experiences of Menstruation and Schooling in Tanzania” (163 цитирования). В исследовании предложены реалистичные и прагматичные рекомендации, как модернизировать материально-техническое оснащение школ Танзании, чтобы учесть вопросы гендерных особенностей периода женского пубертатного периода, что должно облегчить девочкам учебу и переход в женскую взрослость [12].

Таблица 1
Библиометрия пяти наиболее цитируемых публикаций (1988–2023 гг.)

Table 1
Bibliometrics of the five most cited publications (1988–2023)

Название <i>Title</i>	Год издания <i>Year of publication</i>	Количество цитирований <i>Number of citations</i>	Тип <i>Type</i>	Ключевые слова <i>Keywords</i>
Expanding Underrepresented Minority Participation: America’s Science and Technology Talent at the Crossroads ¹	2011	480	Книга <i>Book</i>	–
Reducing Psychiatric Stigma and Discrimination: Evaluation of Educational Interventions in UK Secondary Schools [9]	2003	328	Обзор <i>Review</i>	1
Distance Learning in Clinical Medical Education Amid COVID-19 Pandemic in Jordan: Current Situation, Challenges, and Perspectives [10]	2020	210	Статья <i>Article</i>	2
International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone [11]	2008	210	Статья <i>Article</i>	1
Where the Education System and Women’s Bodies Collide: The Social and Health Impact of Girls’ Experiences of Menstruation and Schooling in Tanzania [12]	2010	163	Статья <i>Article</i>	5

¹ Expanding Underrepresented Minority Participation: America’s Science and Technology Talent at the Crossroads. Book [No Authors Found] [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.nsf.gov/attachments/117803/public/Xb--Expanding_Underrepresented_Minority_Participation.pdf (дата обращения: 20.02.2023).

Качественный контент-анализ пяти наиболее цитируемых публикаций представлен в таблице 2

Таблица 2
 Качественный контент-анализ пяти наиболее цитируемых публикаций (1988–2023 гг.)

Table 2
 Qualitative content analysis of the five most cited publications (1988–2023)

Название <i>Title</i>	Тематический кластер <i>Thematic cluster</i>	Концептуальные основы <i>Conceptual foundations</i>	Агент <i>Agent</i>
Expanding Under-represented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Cross-roads ¹	Всеобщность образования, качество образования <i>Universality of education, quality of education</i>	Левая (критическая) теория, теория инклюзивного образования <i>Leftist (critical) theory, the theory of inclusive education</i>	Представители государственной власти, администраторы системы образования, руководители образовательных учреждений <i>Representatives of state authorities, administrators of the education system, heads of educational institutions</i>
Reducing Psychiatric Stigma and Discrimination: Evaluation of Educational Interventions in UK Secondary Schools [9]	Всеобщность образования, качество образования <i>Universality of education, quality of education</i>	Левая (критическая) теория, теория инклюзивного образования <i>Leftist (critical) theory, the theory of inclusive education</i>	Руководители образовательных учреждений, учителя, обучающиеся, родители <i>Heads of educational institutions, teachers, students, parents</i>
Distance Learning in Clinical Medical Education Amid COVID-19 Pandemic in Jordan: Current Situation, Challenges, and Perspectives [10]	Всеобщность образования, качество образования <i>Universality of education, quality of education</i>	Теория человеческого капитала, теория инклюзивного образования <i>The theory of human capital, the theory of inclusive education</i>	Учителя, обучающиеся <i>Teachers, students</i>
International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone [11]	Всеобщность образования, качество образования <i>Universality of education, quality of education</i>	Левая (критическая) теория, теория инклюзивного образования <i>Leftist (critical) theory, the theory of inclusive education</i>	Представители государственной власти, администраторы системы образования, руководители образовательных учреждений <i>Representatives of state authorities, administrators of the education system, heads of educational institutions</i>
Where the Education System and Women's Bodies Collide: The Social and Health Impact of Girls' Experiences of Menstruation and Schooling in Tanzania [12]	Всеобщность образования, качество образования <i>Universality of education, quality of education</i>	Левая (критическая) теория, теория инклюзивного образования <i>Leftist (critical) theory, the theory of inclusive education</i>	Обучающиеся <i>Students</i>

¹ Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads. Book [No Authors Found] [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.nsf.gov/attachments/117803/public/Xb--Expanding_Underrepresented_Minority_Participation.pdf (дата обращения: 20.02.2023).

Интересно, что четыре из вышеперечисленных статей опубликованы в период с 2003 по 2010 г., но до сих пор удерживают лидерство по интересу со стороны исследователей. Лишь работа М. Al-Balas, Н. I. Al-Balas, Н. М. Jaber и др. “Distance Learning in Clinical Medical Education Amid COVID-19 Pandemic in Jordan: Current Situation, Challenges, and Perspectives” [10] появилась в 2020 г.

Следует отметить еще и то, что все пять наиболее цитируемых в международном научном пространстве связаны (полностью или частично) с гендерными проблемами представленностью меньшинств в области науки и техники, отношением к людям с проблемами психического здоровья, то есть с последними тенденциями в теории инклюзивного образования. Лишь в двух работах из пяти [10; 12] активными агентами процесса решения глобальных проблем в образовании выступают сами обучающиеся. Также следует отметить, что в числе самых цитируемых статей оказались представлены все жанры публикаций, попавших в обзор: монография, отчет, статья (кроме сборников конференций).

Исследование глобальных проблем в образовании в исторической перспективе

Всего в статистических отчетах МБД Scopus было найдено 970 документов. За истекший период 2023 г., в базе данных зафиксировано уже 23 документа с этим годом издания (*авт.: данные на 21.02.2023. База данных постоянно обновляется*).

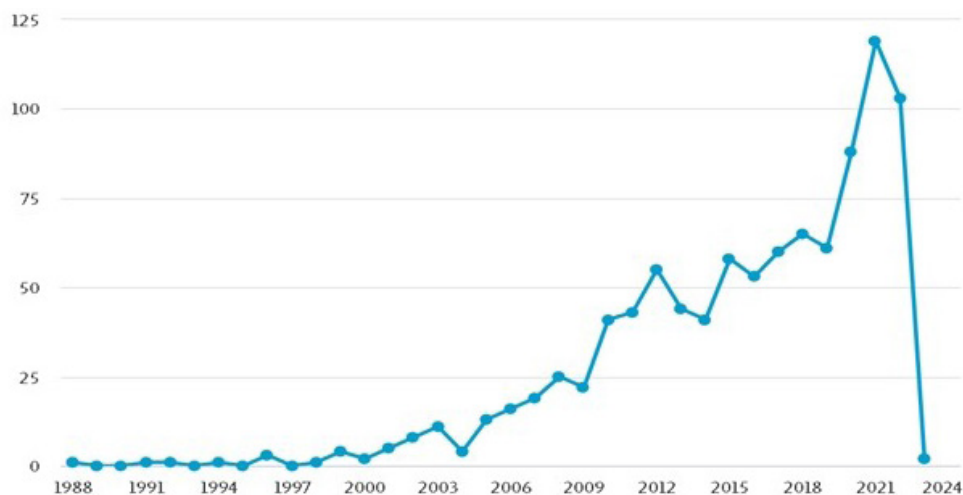


Рис. 1. Распределение документов по годам¹

Fig. 1. Distribution of documents by years

¹ Международная библиографическая и реферативная база данных Scopus [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.scopus.com/results/results.uri?cc=10&sort=cp-f&src=s&st1=global+AND+challenges&nlo=&nls=&sid=ae81fa94e64015f9a1cef77bae5c9a08&sot=b&sdt=cl&cluster=scopubstage%2c%22final%22%2ct%2bscosubtype%2c%22ar%22%2ct%2bscofreetoread%2c%22all%22%2ct&sl=36&s=TITLE-ABS-KEY%28global+AND+challenges%29&ss=cp-f&ps=r-f&editSaveSearch=&origin=resultslist&zone=resultslist> (дата обращения: 20.02.2023).

В исторической перспективе исследований по указанной теме с 1988 по 2022 г. можно выделить **4 периода** и **3 максимума**: 1999, 2012, 2021.

Первый период (1988–1999 гг.) характеризуется почти полным отсутствием интереса со стороны ученых к этой проблеме: за 11 лет было опубликовано всего 12 документов. Количество публикаций варьируется от 0 (1989, 1990, 1993, 1995, 1997 гг.) до 4 (1999 год). Рост количества публикаций в этот период составляет максимум 0,41 % в год от всего количества найденных документов. Авторы 39,1 % научных статей данного периода считают, что глобальные вызовы в области образования в первую очередь проявляют свое воздействие на область социальных наук, 13 % авторов исследуют их влияние на информационные технологии, по 8,7 % – на медицинские науки и науки о Земле и планетах, 4,3 % работ относятся к искусствоведению и гуманитарным наукам. Данных по финансированию исследований нет. Исследования в основном выполнены одним ученым; лишь 25 % исследований имеют 2 авторов.

Если анализировать ключевые слова документов, то *невозможно отследить частотность их повторения и выделить какие-то определенные направления исследований*. Ключевых слов много, и их повторного упоминания нет. Тот же самый вывод подтверждает контент-анализ пяти самых цитируемых статей этого периода. Научные работы имеют разные объекты исследования; *их можно условно разделить только на две группы: методы обучения и организация образовательной деятельности*. Первое место по количеству цитирований занимает статья Е. D. Pellegrino (36 цитирований) [13]. На втором месте (25 цитирований) находится статья М. Young [14]. И хотя она была опубликована еще в XX веке (в 1998), проблемы подготовки учителей и подходы к организации этого процесса, о которых пишут авторы, до сих пор актуальны: это и необходимость в своем собственном национальном подходе к модернизации педагогического образования с учетом контекста и конкретных обстоятельств; ориентации этого процесса на потребности школы; появлении более централизованных форм проверки компетентности учителей; большей ответственности школ за их профессиональное развитие, что невозможно без разработки новых концепций обучения, переосмысления учебной программы педагогического образования; разработки новых форм партнерства между школами и университетами и пересмотра процесса оценивания профессиональных навыков и знаний учителей [14]. В пятерку самых цитируемых статей вошли также научные работы о связи активного исследования (action research)¹ с изменениями в культуре преподавания и усвоения знаний [15]; организации образовательной деятельности в области изучения высокоскоростных двигателей [16]; национальной политике в школьном образовании Южной Африки [17]. Качественный контент-анализ пяти наиболее цитируемых зарубежных публикаций (1988–1999 гг.) можно посмотреть в Приложении 1.

¹ Процедура, в которой участники некой социальной системы вовлекаются в процесс сбора данных о самих себе с целью осуществления коррекционной или развивающей деятельности. Активное исследование (action research) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/16/Активное (дата обращения: 20.02.2023).

Во второй период (2000–2012 гг.) зафиксировано 264 материала. Следует отметить, что по продолжительности этот период почти такой же, как и предыдущий (12 лет), но количество публикаций выросло в 22 раза: рост от 1,14 % до 7,2 % в год. Падение интереса произошло в 2004 г. (4 документа) и в 2009 г. (22 документа). Максимальное количество публикаций отмечается в 2012 г. – 55 статей (20,8 % документов от этого периода). 46,6 % всех документов по интересующей нас теме составляют статьи, 20,1 % – материалы конференций, 15,9 % – главы в книгах, 9,1 % – обзоры, 6,8 % – книги. В этом периоде зарегистрировано несколько *обзоров*, что может быть связано с накоплением информации в этой области исследования и необходимости ее систематизации.

Большой интерес к исследуемой теме проявляют ученые из США (34,47 %), Соединенного Королевства (16,3 %) и Канады (9,1 %); если рассматривать аффилиацию исследователей, то это ученые из одного из крупнейших университетов Дании Aarhus University¹ (2,3 %), американского частного исследовательского университета University of Southern California² (1,9 %), главного технологического университета Сингапура Nanyang Technological University³ и его самостоятельного подразделения National Institute of Education⁴, британского государственного исследовательского университета The Open University⁵ (по 1,5 %).

Сравнивая распределение документов по отраслям знаний, которые находятся под влиянием глобальных проблем, можно увидеть еще большее повышение интереса ученых к глобальным вызовам в области социальных наук до 49,7 % (на 10,6 %), что составляет почти половину от всех опубликованных документов этого периода, и инжинирингу (с 8 места (8,3 %) до 2 места (9,4 %)), а также падение интереса почти в 2 раза к этим вопросам в области информационных технологий (со 2 места (13 %) до 4 места (6,8 %)). Интерес к глобальным вопросам в медицинском (8,8 %), гуманитарном и искусствоведческом (4,5 %) образовании остается на прежнем уровне.

В финансировании исследований этого периода принимали участие 26 фондов. Лишь одним из них – Research Grants Council, функционирующим под эгидой University Grants Committee (Гонконг)⁶, – финансовая поддержка оказана дважды.

Что касается России, то она в этот период находится на 35 месте по количеству опубликованных документов: опубликовано 2 статьи, которые в базе

¹ Aarhus University [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.au.dk/en> (дата обращения: 19.08.2023).

² University of Southern California [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.usc.edu/> (дата обращения: 19.08.2023).

³ Nanyang Technological University [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.ntu.edu.sg/> (дата обращения: 19.08.2023).

⁴ National Institute of Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.ntu.edu.sg/nie> (дата обращения: 19.08.2023).

⁵ The Open University [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.open.ac.uk/> (дата обращения: 19.08.2023).

⁶ University Grants Committee [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/index.html> (дата обращения: 19.08.2023).

данных Scopus¹ отнесены к исследованиям в области социальных наук и инжинирингу. Тематика статей определена следующими ключевыми словами: education, access to education, cross-cultural study, cross-cultural understanding, cultural awareness, cultural understanding, e-learning, international collaboration (образование, доступ к образованию, межкультурные исследования, межкультурное взаимопонимание, культурная осведомленность, понимание культуры, электронное обучение, международное сотрудничество), в то время, как в мире лидируют ключевые слова education, human, humans, article, teaching (образование, человек, люди, статья, обучение). В тематике пяти самых цитируемых документов становится очевидным несовпадение исследовательской повестки российских и зарубежных ученых.

Интерес российских ученых направлен в сторону изучения *международного опыта организации образовательной деятельности и опыта проведения совместных исследований*. Например, публикация I. Frumin и A. Kasprzhak “Medium-term Development of Education and Socialization in the Russian Federation. An Expert Group Report” представляет собой отчет, подготовленный экспертной группой «Новая школа». Авторы анализируют и сравнивают системы общего школьного образования в России и странах Организации экономического сотрудничества и развития; глобальные вызовы, угрожающие качеству и конкурентоспособности российского общего образования; предлагают методы и действия по повышению качества и эффективности российской образовательной системы [18]. Е. V. Talalakina в своей статье “Fostering Cross-Cultural Understanding through E-learning: Russian-American Forum Case Study” рассказывает о совместном исследовании Высшей школы экономики и колледжа Шамплейн в США индивидуалистических и коллективистских ценностей в целях улучшения сотрудничества двух стран [19].

В мире же интерес ученых в этот период в основном направлен в сторону изучения *прав меньшинств (этнических, национальных, религиозных и т. д.)*: представленностью таких групп населения в естественно-научном и инженерном образовании, их роль в сохранении Соединенными Штатами глобального лидерства и конкурентоспособности в области науки и техники, способы расширения их участия и повышения качества их образования² (480 цитирований). Большой интерес вызывали вопросы отношения к людям с проблемами психического здоровья (328 цитирований) [9]; мер по улучшению доступности школьного образования для учащихся с ограниченными возможностями особенно из числа меньшинств (210 цитирований) [11]; гендерной проблемы в школьной среде, связанные с половым созреванием девочек (163 цитирования) [12].

¹ Международная библиографическая и реферативная база данных Scopus [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.scopus.com/results/results.uri?cc=10&sort=cp-f&src=s&st1=global+AND+challenges&nlo=&nls=&sid=ae81fa94e64015f9a1cef77bae5c9a08&sot=b&sdt=cl&cluster=scopubstage%2c%22final%22%2ct%2bscosubtype%2c%22ar%22%2ct%2bscofreetoread%2c%22all%22%2ct&sl=36&s=TITLE-ABS-KEY%28global+AND+challenges%29&ss=cp-f&ps=r-f&editSaveSearch=&origin=resultslist&zone=resultslist> (дата обращения: 20.02.2023).

² Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads. Book [No Authors Found] [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.nsf.gov/attachments/117803/public/Xb--Expanding_Underrepresented_Minority_Participation.pdf (дата обращения: 20.02.2023).

Отметим, что лишь работа С. Наг, D. Rothenberg, С. Gjerde и др. (161 цитирование) из пяти самых цитируемых документов за этот период совпадает с направлением исследований российских ученых и рассказывает о влиянии опыта медицинской практики в формате международного обмена на студентов-медиков [20]. Качественный контент-анализ пяти наиболее цитируемых зарубежных и российских публикаций (2000–2012 гг.) представлен в Приложении 2.

В тематике пяти самых цитируемых документов становится очевидным несовпадение исследовательской повестки российских и зарубежных ученых в части тематики (доминирование вопросов инклюзии за рубежом и полная концентрация на вопросах организации образовательной практики в России) и концептуальных основ.

Третий период (2013–2018 гг.) характеризуется небольшим переменчивым ростом и падением уровня интереса ученых к исследуемой нами проблематике. За 5 лет этого периода опубликован 321 документ, 57,6 % из них – статьи, 15,5 % – главы книг, 10,6 % – материалы конференций. Половина опубликованных документов (50,6 %), как и в предыдущем периоде, отнесена к области социальных наук. Процентное соотношение отраслей знаний, которые также вошли в топ 5, примерно одинаковое: 7,1 % – медицина, 6,7 % – информационные технологии, 6,5 % – искусство и гуманитарные науки, 5,8 % – инжиниринг.

В 2013–2018 гг. появляются исследования, финансируемые *фондами, специализирующимися на поддержке определенных направлений исследований*. Большее количество исследований (5 исследований) в этот период было проведено при поддержке National Science Foundation¹ – независимого агентства при правительстве США, отвечающего за развитие науки и технологий с годовым бюджетом в 7,2 млрд долларов (по данным на 2014 г.). Основные направления курируемых им исследований: биология, компьютерно-информационные науки, инженерное дело, науки о Земле, физико-математические науки, общественные науки, образование и трудовые ресурсы. Второе место делят высший орган исполнительной власти Европейского союза, который финансирует исследования в области единого рынка, инноваций и цифровых технологий; сплоченности и ценностей; природных ресурсов и окружающей среды; миграции и управления границами; безопасности и обороны; соседства и мира, European Commission² и Международный центр Д. Э. Фогарти при Национальном институте здравоохранения США для поддержки международных медицинских и поведенческих исследований и подготовки международных исследователей³. На третьем месте американские National Cancer Institute,

¹ National Science Foundation [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.nsf.gov> (дата обращения: 20.02.2023).

² Funding, Tenders [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes_en (дата обращения: 20.02.2023).

³ Fogarty International Center [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.fic.nih.gov/> (дата обращения: 20.02.2023).

National Institute of General Medical Sciences National Cancer Institute¹, который координирует Национальную программу США по изучению злокачественных новообразований, подготовке кадров, распространению медицинской информации, профилактике, диагностике, лечению злокачественных новообразований и поддержке онкологических пациентов и их семей, и National Institute of General Medical Sciences², который поддерживает фундаментальные исследования по изучению биологических процессов, диагностике, лечению и профилактике заболеваний. Четыре из пяти вышеупомянутых фонда находятся в юрисдикции США, поэтому ожидаемо и объяснимо, что лидерство по количеству опубликованных документов опять у США (32,7 %). Почти в 2 раза меньше публикаций у Соединенного Королевства (13,4 %). Далее идут Австралия (8,7 %) и Канада (7,5 %). В этот период в пятерку стран, имеющих самое большое количество публикаций по данной теме, впервые попадает и *Россия* (3,4 %).

Анализируя ключевые слова исследований этого периода, можно сказать, что, помимо *образования и обучения человека* (в предыдущем периоде в топ-5 ключевых слов вошли *education, human, humans, article, teaching* (образование, человек, люди, статья, преподавание)), в этот период в фокус внимания попали еще *curriculum* (учебные планы) и *students* (обучающиеся).

В топ-5 документов по цитируемости вошли результаты международного исследовательского проекта по изучению проблем, с которыми сталкиваются учителя английского языка, таких как обучение разговорной речи, мотивация, дифференцированное обучение, преподавание в больших классах, дисциплина, обучение письму и грамматике (102 цитирования) [21]; анализ роли школьного образования в решении проблем безопасности (национальной, социальной и человеческой) и экстремизма (обеспечение безопасности учреждений образования, профилактика экстремизма) (75 цитирований) [22]; описание опыта организации открытой образовательной среды в формате лабораторий с партнерами-практиками для работы над реальными проектами (74 цитирования) [23]; методов преподавания STEAM³ в классах естественных наук и математики в средней школе (71 цитирование) [24]; опыта включения в медицинское образование основ правильного питания (51 цитирование) [25].

Российскими учеными в этот период опубликовано 11 документов (цитирования были обнаружены у четырех из них), 63,6 % из них отнесены к области социальных наук, 27,3 % – к искусству и гуманитарным наукам. Ключевые слова: *education, globalisation, higher education* (образование, глобализация, высшее образование). Информация о том, кто осуществлял финансовую под-

¹ National Institute of General Medical Sciences National Cancer Institute [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.cancer.gov> (дата обращения: 20.02.2023).

² National Institute of General Medical Sciences [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.nigms.nih.gov/> (дата обращения: 20.02.2023).

³ STEAM-подход – ориентир на проектную деятельность, практическую направленность и междисциплинарность, но включение в учебный план не только инженерных и естественно-научных STEM-предметов, но и гуманитарных, и творческих дисциплин: литература, дизайн, архитектура, музыка, изобразительное искусство. STEM- и STEAM-образование: от дошкольника до выпускника вуза [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://pedsovet.org/article/stem-i-steam-obrazovanie-ot-doshkolnika-do-vypusknika-vuza> (дата обращения: 20.02.2023).

держку российских исследований, отсутствует. Отметим, что российских исследователей интересуют более *общие аспекты* исследуемого объекта: общие вопросы текущего состояния и перспектив российского высшего образования, проблемы современных студентов и их возможные решения, внедрение образовательных стандартов нового поколения как условие для международного признания российского высшего образования, возможности интеграции высшего образования и бизнеса, решение социальных и экономических проблем старшеклассников, которые могут возникнуть в процессе обучения (16 цитирований) [26]; глобализация и локализация в рамках высшего образования (3 цитирования) [27]; отношения между поколениями в детских и взрослых территориальных сообществах, например, в образовательных учреждениях (2 цитирования) [28]; бизнес-образование в России условиях глобализации (1 цитирование) [29]. Качественный контент-анализ пяти наиболее цитируемых зарубежных и российских публикаций этого периода представлен в Приложении 3.

С одной стороны, и зарубежных, и российских исследователей интересуют аспекты качества образования, но российские исследователи говорят о более общих проблемах – изменениях государственных стандартов образования разных ступеней, историческом пути российского образования и необходимых переменах. Зарубежные же коллеги пытаются фиксировать промежуточные результаты влияния процесса глобализации в образовании (новые требования к навыкам учителей, соблюдение глобальных требований к обеспечению безопасности и условий питания обучающихся). По списку ключевых слов статей этого периода также очевидно, что в поле зрения зарубежных коллег все чаще попадает содержание учебных планов, которые уже начали приводить в соответствие требованиям глобализации образования.

В **четвертом периоде (2019–2023)** отмечается усиление интереса к решению глобальных проблем в области образования: 373 документа, что составляет 38,4 % от всех публикаций по этой теме за все время. Период начинается с небольшого снижения в 2019 г. (61 документ) и достигает максимума в 2021 г. (119 документов). 68,6 % документов отнесены к области социальных наук, далее в почти одинаковом процентном соотношении идут медицина (13 %), инжиниринг (12,6 %), информационные технологии (11 %), искусство и гуманитарные науки (8,6 %). Лидируют, как всегда, статьи (68,6 %), потом следуют материалы конференций (11,8 %) и главы книг (9,9 %). Включение в ключевые слова COVID-19 наряду с education, human, humans и article (образование, человек, люди и статья), которые были упомянуты и в предыдущих периодах, свидетельствует о способности исследователей достаточно быстро реагировать на изменения, происходящие в мире, и об актуализации научной повестки.

Наиболее часто, когда указывается источник финансовой поддержки исследования, упоминается португальский Foundation for Science and

Technology¹, американские National Science Foundation², National Institutes of Health³, European Regional Development Fund⁴ и United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization⁵.

Авторы 20,6 % документов представляют США, 14,5 % – из Соединенного Королевства, 8,3 % – из Австралии, 6,2 % – из Испании, 5,4 % – из Китая. Китай в этот период в первые попадает в пятерку лидеров по количеству опубликованных документов в области глобальных проблем образования, что, скорее всего, связано с пандемией COVID-19 и его ролью в борьбе с ней. Первые места по аффилиации ученых занимают государственный университет Австралии Monash University⁶, старейший и крупнейший университет в Финляндии Helsingin Yliopisto⁷, частный исследовательский университет в Нью-Йорке Columbia University⁸, образовательное учреждение высшего медицинского образования при Гарвардском университете Harvard Medical School⁹, Институт образования Калифорнийского университета, который до слияния с Калифорнийским университетом в 2014 году входил в состав Лондонского университета, – UCL Institute of Education¹⁰.

Три из пяти самых цитируемых документов этого периода связаны с COVID-19: дистанционное обучение студентов-медиков [10] (210 цитирований), его влияние на студентов [30] (75 цитирований), перспективы и возможности дистанционного обучения [31] (62 цитирования). Два исследования посвящены выполнению *целей устойчивого развития*¹¹ (авт.: цели, разработанные в 2015 году Генеральной ассамблеей ООН в качестве «плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех») – мероприятиям по охране и восстановлению почвы в национальном и региональном масштабах [32] (52 цитирования), глобализации гражданства, навыков или компетенции в области образования [33] (44 цитирования).

¹ Fundação para a Ciência e Tecnologia [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fct.pt/index.phtml.en> (дата обращения: 20.02.2023).

² National Science Foundation [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.nsf.gov> (дата обращения: 20.02.2023).

³ National Institutes of Health [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.nih.gov> (дата обращения: 20.02.2023).

⁴ European Regional Development Fund [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ec.europa.eu/regional_policy/funding/erdf_en (дата обращения: 20.02.2023).

⁵ UNESCO [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/cultural-routes/unesco> (дата обращения: 20.02.2023).

⁶ Monash University [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.monash.edu> (дата обращения: 19.08.2023).

⁷ Helsingin Yliopisto [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.helsinki.fi/en> (дата обращения: 19.08.2023).

⁸ Columbia University [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.columbia.edu> (дата обращения: 19.08.2023).

⁹ Harvard Medical School [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.harvard.edu/programs/md-program/> (дата обращения: 19.08.2023).

¹⁰ UCL Institute of Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.ucl.ac.uk/ioe> (дата обращения: 19.08.2023).

¹¹ United Nations (2017) Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development (дата обращения: 20.02.2023).

Интерес российских ученых к данному объекту исследования тоже растет: Россия на 22 месте с 7 документами, 4 из которых принадлежат к Social Sciences. Остальные документы относятся к Agricultural and Biological Sciences, Arts and Humanities, Biochemistry, Genetics and Molecular Biology, Earth and Planetary Sciences. Ключевые слова: education, higher school, adult, agriculture, article (образование, высшая школа, взрослый, сельское хозяйство, статья).

В область интересов российских ученых попали исследования, связанные с образованием в цифровой среде (ее влияние на задачи и содержание работы школы с учащимися [33] (11 цитирований), тенденции в области цифровой и информационной грамотности [34] (6 цитирований), подготовка проектно-ориентированных специалистов в области менеджмента и организации производства [35] (4 цитирования)), с формированием системы непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров [36] (2 цитирования), вопросы педагогического образования [37] (3 цитирования). Результаты качественного контент-анализа пяти наиболее цитируемых зарубежных и российских публикаций (2019–2023) представлены в Приложении 4.

Сближение мировой и российской повесток в этом периоде обеспечено прежде всего внезапным и неподготовленным переходом образовательных систем на дистанционный формат обучения вследствие пандемии, но следует отметить интерес российских исследователей к содержанию образования: навыкам, которые выпускник имеет по окончании вуза и которые плохо соответствуют требованиям работодателей глобального рынка труда. Это подтверждается выводами П. С. Сорокина в его анализе экспертной повестки в образовании [38, с. 21] (4 цитирования). Российские исследователи предлагают свои варианты нивелирования этого несоответствия. В зарубежных исследованиях по-прежнему наблюдается доминирование темы всеобщего образования и теории инклюзии, поскольку онлайн-технологии предлагают для этого большие возможности.

Направления исследований, тенденции их развития и факторы влияния на исследовательскую повестку в области глобальных образовательных проблем

Итак, учитывая все разнообразие тем, концепций и подходов, можно утверждать, что и российские, и зарубежные исследования так или иначе имеют отношение к изучению планеты, пониманию динамики мировых процессов, формированию миропорядка, кросс-культурной грамотности, осознанию возможностей собственного выбора – все это в 2004 году R. Hanvey заложил в основу модели «глобального образования» [39].

1. Начиная с 1988 года, когда была опубликована первая работа по этой теме, идет хотя и не совсем стабильное, перемежающееся иногда с небольшим падением *усиление интереса ученых и, соответственно, увеличение количества опубликованных документов* по этой проблеме. Резкий рост интереса к глобальным вызовам отмечается в период с 2019 по 2022 г., причем не только в

области образования и в среде ученых, как показывают наши исследования, но и в мире вообще. С 2019 до 2021 г. количество опубликованных научных работ выросло в 2 раза (с 61 документа до 119), что составило 38,4 % от всех публикаций по этой теме. Вероятной причиной роста интереса считается смена глобальных трендов, которая началась с отказа от стратегических интеграционных проектов (Транстихоокеанского партнерства и Трансатлантического торгового и инвестиционного партнерства), американо-китайской торговой войны, пандемии, Brexit и т. д.

2. Со временем *типы документов* (статья, материалы конференций, книга, глава в книге, обзор) становятся разнообразнее. В период с 1988 по 1999 г. представлены только статьи и материалы конференций по этому предмету исследования. В период с 2000 по 2012 г. впервые появились обзоры (9,1 % от документов этого периода) – это вполне закономерно для науковедения, поскольку появление таких работ требует накопления разного рода исследований.

Из всех типов документов во все периоды сохраняется *преобладание статей* (83,3 % – 46,6 % – 57,6 % – 68,6 %) (*авт.: проценты указаны от количества документов в каждый период*). Это связано, с тем, что научная публикация – это не только распространение информации и верификация результатов исследований, но и показатель эффективности научной работы. Выполнить эти задачи при помощи публикации статьи в периодическом журнале для ученого гораздо проще, чем, например, в монографии, так как написание и публикация книги занимают больше времени. Журналы к тому же быстрее реагируют на изменение научной повестки и представляют результаты исследований в «концентрированном» виде. Также стабильно возрастает в исторической перспективе количество материалов конференций, что, возможно, свидетельствует об осознании невозможности решить глобальные проблемы в области образования изолированно, вне международного взаимодействия.

3. Следует отметить увеличение количества исследований в области глобальных образовательных проблем, выполненных коллективами авторов при финансировании научных фондов. Если в период с 1988 по 1999 г. лишь 25 % исследований от общего числа выполнено научными коллективами (максимум 2 ученых), то в более поздних периодах фиксируются в основном коллективные работы (42 % – 71 % – 84 %). На первом этапе (1988–1999 гг.) фонды совсем не участвовали в финансовой поддержке проводимых исследований, в последующих периодах происходило увеличение их участия. Например, уже в период с 2000 по 2012 г. упомянуто 26 фондов, финансирующих исследования. В 2013–2018 гг. появляются работы, выполненные с финансированием фондов, специализирующихся на поддержке определенных направлений исследований (National Science Foundation, European Commission, Fogarty International Center, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

В период с 2019 по 2023 г. появляется первое упоминание организаций, поддерживающих исследования в России, – Center for Biomedical Science and

Engineering, Missouri University of Science and Technology, Debreceni Egyetem, Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu. Интересно, что основные российские научные фонды, появившиеся еще в 1990-е гг., вообще не упоминаются среди бенефициаров подобных исследований. Это прежде всего объясняется тем, что традиционно (со времен СССР) фундаментальные научные изыскания оставались приоритетом для страны, и даже после создания научных фондов, давших исследователям относительную свободу в выборе предмета и тематики исследований, именно государство, являясь главным финансистом фондов (в отличие от зарубежной практики их частного финансирования) определяло «заказ» на фундаментальные исследовательские проекты. Показательно, что лишь к 2016 г. доля прикладных исследований опередила в нашей стране процент фундаментальных [40]. Кроме того, оторванность научного поиска от широких сфер жизни (образования в частности) объясняется еще и тем, что в стране отсутствовали какие-либо долгосрочные программы научного развития, в которых традиционно оговариваются нормы научной деятельности: ученые стабильно занимались (а российские научные фонды финансировали) лишь теми направлениями, в которых имелся значительный опыт, вся опосредованная тематика оставалась непопулярной.

4. Первые два места среди отраслей знаний, к которым ученые относят свои исследования в области глобальных образовательных вызовов, занимают социальные науки и медицина. Область социальных наук лидирует на протяжении всех периодов: 39,1 % – 49,7 % – 50,6 % – 68,6 %. К ней стабильно отнесены около половины документов исследуемой тематики. Скорее всего, это связано с тем, что образование относится к социальным наукам, и еще, вероятно, для образовательной сферы в самом начале было важно осознать прямое влияние глобальных проблем – именно этим объясняется изначальный интерес к социальным наукам, что подтверждается и результатами контент-анализа выше. Что касается медицины, то медицинская проблематика, согласно исследованиям, всегда находится на 1 месте как объект исследований в области глобальных вызовов в целом.

В период с 1988 по 1999 г. на втором месте по количеству публикаций были информационные технологии, с 2000 по 2012 г. – инжиниринг, с 2013 по настоящий момент – медицина. Спад интереса к вопросам информационных технологий, произошедший во втором периоде, объясняется тем, что все самые значимые мировые открытия и изобретения в этой сфере были уже сделаны и описаны, в начале же 2000-х гг. ученым требовалось время для накопления данных об их положительном и отрицательном потенциале в решении глобальных проблем в образовании. В пятерку отраслей входят также информационные технологии, искусство и гуманитарные науки. Интерес к глобальным проблемам в области технологического, искусствоведческого, гуманитарного и медицинского образования стабилен и существенно не отличается в процентном соотношении как по периодам, так и между ними.

Распределение исследуемых документов по отраслям знаний показывает все же некоторое расхождение в направлениях интереса ученых. Например, ученые из Соединенного Королевства в отличие от ученых из США и Австралии интересуются больше глобальными образовательными проблемами в области бизнеса, менеджмента, бухгалтерии, чем в области информационных технологий.

5. На протяжении всего исследуемого периода *лидерство* по изучению проблем в области образования, которые они относят к глобальным, сохраняют ученые США, но, как свидетельствуют данные, интерес американских ученых к исследуемой тематике постепенно снижается: 33,3 % – 34,47 % – 32,7 % – 20,6 %. Второе место 35 лет на одном и том же уровне удерживает Соединенное Королевство: 16,6 % – 16,3 % – 13,4 % – 14,5 %.

В 2019–2023 гг. впервые в пятерку лидеров по количеству опубликованных документов в области глобальных проблем в образовании попадает *Китай*, что, скорее всего, как показала и выборка ключевых слов, связано с пандемией и пониманием того, что проблемы в области образования тоже могут быть глобальными, то есть требуют для решения усилий всего мирового сообщества.

Публикации *российских* ученых по исследуемой тематике появились в период с 2000 по 2011 г. Первое российское исследование – в 2010 г. В этот период Россия по количеству опубликованных документов только на 35 месте (2 статьи). Отсутствие российских исследований по теме в 1990-е гг. объясняется тем, что вслед за распадом СССР Россия переживает беспрецедентный экономический спад, который не мог не сказаться на результативности науки в целом: «Если в 1988 году СССР занимал 5 место по числу публикаций (34 тыс.) в значимых научных журналах, то в 1992 году все страны СНГ и Балтии вместе имели лишь 22 тыс. публикаций» [40]. Кроме того, до 2000 г. руководство российской наукой осуществлялось в формате Федеральных целевых программ по приоритетным направлениям научного знания (в том числе и по образованию), где финансировались практически исключительно фундаментальные исследования.

В 2013–2018 гг. *Россия* впервые попадает в пятерку стран-лидеров (3,4 % от всех документов за тот период). Интерес к процессам глобализации в области образования в этот период был связан, как нам кажется, с увеличением взаимодействия России с мировым сообществом: вступлением России в ВТО (2012 г.), Зимними Олимпийскими играми в Сочи (2014 г.) и чемпионатом мира по футболу (2018 г.). Опосредованно также можно отметить влияние реформы Российской академии наук (в 2013 г.) и, как следствие, изменение системы финансирования научных исследований (большая автономия в выборе тематики, необходимость перехода к экономике, основанной на знаниях). В 2013 году в результате реорганизации Российского фонда фундаментальных исследований появляется Российский гуманитарный научный фонд, что способствовало популяризации междисциплинарных исследований. В этот период появляются и основные регламентирующие документы научно-технической сферы: в 2006

г. утверждена Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, в 2011 г. – Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, в 2011 г. – программа фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2013–2020 годы); в 2014 г. – государственная программа Российской Федерации по развитию науки и технологий на 2013–2020 годы, в 2016 г. – Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 года. «Были сформированы основные нормы, регулирующие научно-технологическую деятельность в России, которые способствовали ... активному вторжению различных аспектов научной и научно-технологической деятельности в различные сферы деятельности человека» [40].

6. Наблюдается тенденция *формирования определенных направлений* в исследовании глобальных проблем в области образования. В период с 1988 по 1999 г. все исследования разрозненны, и невозможно выделить какие-то определенные направления. Научные работы имеют разные объекты исследования; их можно условно разделить только на две группы: *методы обучения и организация образовательной деятельности*. В последующие периоды наряду с образованием и обучением человека в 2000–2012 гг. в фокус внимания ученых попали *учебные планы и обучающиеся* (2013–2018 гг.), а в период пандемии – COVID-19 (2019–2023 гг.). По изменениям пяти самых упоминаемых ключевых слов видно, во-первых, что изменилось то, что ученые считают глобальными проблемами в образовании: от более узкого словосочетания «учебные планы» они перешли к более широкому – «COVID-19». Во-вторых, это свидетельствует о том, что ученые достаточно быстро реагируют на изменения, происходящие в мире, что подтверждает и контент-анализ пяти самых цитируемых публикаций этого периода. Три из пяти документов, опубликованных в 2019–2023 гг., связаны с COVID-19: дистанционное обучение студентов, его влияние, перспективы и возможности.

7. *Тематическая направленность* исследований российских ученых и остального международного научного сообщества *различается*, но наблюдается постепенная тенденция к сближению. Это же отмечают Д. О. Королева с коллегами: «российское образование включено в мировой контекст, при этом оно сохраняет свою специфику»¹. В 2000–2012 гг. лишь одна публикация из пяти самых цитируемых документов в мире совпадает с направлением исследований российских ученых. Это объясняется необходимостью осмысления первого опыта академических обменов и международного образовательного сотрудничества, которое стало возможным в нашей стране значительно позже. Со стороны же мирового сообщества в этот период активизируется повестка толерантного отношения к праву личности на всестороннее (в том числе, и академическое) самоопределение, что остается актуальным в мире и поныне.

¹ Мировые тренды образования в российском контексте. 2024 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024 (дата обращения: 16.02.2024).

В 2013–2018 гг. в мире интерес к *проблеме сотрудничества в области образования* увеличивается, тематика научных исследований стала ближе к глобальным проблемам в современном понимании: изучение английского как инструмента сотрудничества, обеспечение безопасности и профилактика экстремизма (уже 2 документа из 5 самых цитируемых). Российских ученых интересуют более *общие аспекты исследуемого объекта*: общие вопросы текущего состояния и перспектив российского высшего образования в условиях глобализации (3 документа из 5 самых цитируемых). Речь в этих исследованиях также идет о несовпадении содержания подготовки выпускников вузов и ожидаемых от них навыков со стороны работодателей – этот дисбаланс остается актуальным и сейчас¹. Вероятная причина кроется во вхождении России в двухуровневую систему высшего образования в 2007 г. и необходимости осмысления первых итогов этого процесса (который и представляет собой одно из прямых следствий глобализации в части унификации учебных программ и планов).

В 2019–2023 гг. в мире в трех из пяти самых цитируемых документов речь идет о *дистанционном обучении студентов, его влиянии, перспективах и возможностях*². Два исследования посвящены *выполнению целей устойчивого развития*³ – мероприятиям по охране и восстановлению почвы и глобализации в области образования. В пятерку российских исследований попадают исследования, связанные с *образованием в цифровой среде* (3 документа), формированием системы непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров, организацией и содержанием образования в области почвоведения в школах. Следует отметить, что общее для всего мира внимание к проблемам дистанционного образования объясняется, как отмечают авторы доклада «Мировые тренды образования в российском контексте»³, предоставляемыми им беспрецедентными возможностями персонализации образования, формирования образовательной среды, развития индивидуальных образовательных сообществ. Это же подтверждается выводами П. С. Сорокина [38, с. 25].

Здесь важно отметить, что в подавляющем большинстве исследований по теме нашей статьи активными агентами процесса решения глобальных проблем в образовании выступают представители правительств, руководители системы образования, но не учителя и обучающиеся. Это также подтверждается автором серьезного анализа существующей экспертной повестки в образовании П. С. Сорокиным [38, с. 26]. Отсюда можно сделать вывод о преобладающем влиянии на эти проблемы извне, при том, что «важность индивидуальной и коллективной «агентности», понимаемой как проактивная позиция по отношению к окружающего социальному миру, оказывается не только не домини-

¹ Мировые тренды образования в российском контексте. 2024 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024 (дата обращения: 16.02.2024).

² United Nations (2017) Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development (дата обращения: 20.02.2023).

³ Мировые тренды образования в российском контексте. 2024 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024 (дата обращения: 16.02.2024).

рующей, но и в целом недостаточно артикулированной в экспертном дискурсе» [38, с. 32].

Говоря о *факторах* влияния на формирование исследовательской повестки и развитие научной мысли, следует заметить, что пандемии коронавируса стали примером того, как внешний фактор может стать причиной кардинальных перемен в глобальной научной повестке. Вненаучные факторы (геополитические изменения, смена ключевых игроков на главных экономических рынках мира, угроза торговой войны между главными мировыми державами, социальные перемены, природные катаклизмы) не только оказывает непосредственное влияние на направления научного поиска, но и предлагают новым странам появиться среди лидеров научного поиска. Подтверждение этому находим у П. С. Сорокина: среди социально-экономических факторов, влияющих на изменения в образовании ученый называет социальные неравенства, изменения образа жизни, демографические сдвиги, развитие IT-сферы [38]. Россия впервые попадает в пятерку стран-лидеров по количеству опубликованных документов по этой теме 2013–2018 гг., Китай – в 2019–2023 гг., что, вероятно, связано с тем, что руководство КНР претендует на роль всемирного лидера в процессе глобализации и противодействия пандемиям COVID-19. Об этом А. Д. Урсул пишет: «...время от времени включается также формирование нового глобального знания, когда ставится цель исследования какой-либо научной проблемы в связи с влиянием тех или иных глобальных процессов (чаще всего речь идет о глобализации, но не только), и это знание становится частью структуры еще не глобализированной в целом конкретной области знания» [2].

Временное же отставание России, не раз отмеченное в ходе проведенного анализа, исторически объясняется несколькими причинами. Во-первых, российские ученые сразу после распада СССР (когда исследования воздействия глобальных проблем в целом и на сферу образования в частности начинают активно появляться в мире) еще долго пребывали в изоляции от мировой научной повестки, вне мировой конкуренции, вне участия в академических обменах и сотрудничестве. В силу специфики природы глобальных проблем их можно активно изучать, только имея доступ к международным базам данных, только участвуя в международных проектах и свободно сотрудничая с коллегами из других стран, а весь этот ряд условий оказался доступным российским ученым много позже, чем всем остальным. Кроме того, процесс «демилитаризации» науки, который в США завершился в 1950–1960-е гг., в нашей стране стартовал лишь в 1990-е гг. В-третьих, Россия получила в наследство от СССР не фундаментальную и прикладную науку (как в других странах), а науку академическую и вузовскую. Отсюда также следует почти полное отсутствие таких направлений в науке как изучение влияния глобальных проблем на образование и медицину. Традиция научно-технического планирования в России уступила место планированию на основе экономических, отраслевых приоритетов лишь после 2013 г. вследствие реформирования РАН РФ.

Как результат всего сказанного – тематическая направленность исследований российских ученых и остального международного научного сообщества различается. Поэтому российских ученых в рамках указанной темы интересуют, в основном, более общие аспекты исследуемого объекта – общие вопросы текущего состояния и перспектив российского образования, возможности международного признания российского образования, возможности международного сотрудничества в области образования и науки и интеграции в международное сообщество. Такая разнонаправленность (с одной стороны, стремление к интеграции в международное научное сообщество, с другой стороны, несовпадение направлений научных исследований с теми, что наблюдаются в мире), помимо исторических причин, объясняется, скорее всего, и противоречивым отношением российского руководства к глобализации. Одновременно указывалось на стремление превратить страну в часть мировой экономики и отмечались риски, и обращалось внимание на необходимость соблюдать интересы государств¹. А. Б. Петровский с соавторами отмечают, что «...основным источником финансирования российской науки является государство, которое выделяет две трети всех средств, оставшуюся треть средств вкладывает частный бизнес. В развитых странах доля частного сектора заметно превышает 50 %» [40]. Лидеры же в вопросах исследования самих глобальных проблем и их воздействия на образование имеют достойный опыт по вовлеченности научного сообщества в формирование научно-технической политики своих государств. Примером может служить Американская ассоциация содействия развитию науки (AAAS), которая с 1848 г. исполняет государственный заказ на разработку основных линий научной политики и распределение финансирования исследований; беспрецедентный по значимости и масштабам опыт создания Единого исследовательского пространства для стран Евросоюза в 2000 г. для совместного решения глобальных проблем. G. Yip подчеркивает, что «...В Китае научные институты создаются для компенсации рыночных или системных сбоев в национальной инновационной системе и служат источниками важных технологических и инновационных прорывов» [41]. Они также участвуют в разработке государственной научно-технической политики страны, выполняют широкий спектр исследований по различным научным дисциплинам.

Заключение

При всей очевидной зависимости взглядов на глобальные проблемы в образовании и от периода развития исследования глобализационных процессов, и от осознания их роли в цивилизационном развитии [2], системный мировой кризис 2020 г. вывел недостатки и низкую эффективность форматов взаимодействия государств и, одновременно, устойчивость этих механизмов (например, в рамках Европейского союза), потребность в коллективных действиях государств

¹ Кортюнов А. В. Кризис миропорядка и будущее глобализации: Доклад Российского совета по международным делам (РСМД) [Электрон. ресурс]. М.: НП РСМД, 2020. С. 47. Режим доступа: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-Globalization-Report60.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

и отсутствие альтернатив движению в сторону интегрированного общества. Пандемия коронавируса и начало глобальной экономической рецессии еще раз подтвердили наличие на планете глобального социума, взаимозависимости даже самых удаленных друг от друга стран и регионов мира¹.

Из-за мирового кризиса 2020 г. «уровень связанности мирового социума будет снижаться», но оснований говорить о «конце глобализации» нет, о чем свидетельствует, по мнению ученых, логика глобальных экономических и социальных процессов².

Наиболее значительное влияние на международное поведение государств во втором десятилетии XXI века оказали и продолжают оказывать политические приоритеты (прежде всего национальная безопасность), а не экономические, как было в начале XXI века. Тем не менее такое политическое «торможение процессов глобализации» в этот период больше сказалось на экономических показателях (зарубежные инвестиции и международная торговля), а не на трансграничных потоках людей и информации, и именно они являются главными механизмами глобализации. Как отмечает S. J. Klees, трудно ожидать четкого формулирования и последовательной реализации прорывных идей образовательной политики до тех пор, пока более широкая политическая организация в большинстве стран мира (включая не только развивающиеся, но и наиболее развитые страны) не стала к ним более открытой [42].

Исходя из динамики развития процесса связанности государств за первые два десятилетия нашего столетия, эксперты предполагают резкое снижение уровня связанности в 2020–2022 гг. и медленное восстановление в 2022–2030 гг., причем не за счет трансграничного перемещения людей (которому на какое-то время могут помешать геополитические процессы), а за счет трансграничных информационных потоков (которые ничто не в силах остановить). Ускорение темпов цифровизации станет катализатором процессов глобализации не только в производстве, но и в образовании, в развитии гражданского общества, профессиональных объединений и т. д. «Нынешняя тенденция к национальной замкнутости и „огосударствлению“ международных отношений будет неизбежно наткнуться на ограничения, связанные с возможностями современных информационно-коммуникационных технологий»³.

Человечество будет подталкивать в направлении большей интеграции и растущих общих вызовов – от изменения климата до проблем глобальной и региональной безопасности. Наряду с сохраняющимися финансовыми и торгово-экономическими аспектами все большую роль будут играть социальные, информационно-коммуникационные и гуманитарные процессы, а также ра-

¹ Кортюнов А. В. Кризис миропорядка и будущее глобализации: Доклад Российского совета по международным делам (РСМД) [Электрон. ресурс]. М.: НП РСМД, 2020. С. 33. Режим доступа: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-Globalization-Report60.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

² Кортюнов А. В. Кризис миропорядка и будущее глобализации: Доклад Российского совета по международным делам (РСМД) [Электрон. ресурс]. М.: НП РСМД, 2020. Режим доступа: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-Globalization-Report60.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

³ Кортюнов А. В. Кризис миропорядка и будущее глобализации: Доклад Российского совета по международным делам (РСМД) [Электрон. ресурс]. М.: НП РСМД, 2020. С. 32. Режим доступа: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-Globalization-Report60.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

стущее давление глобальных проблем на всех участников международных отношений. Основными вызовами, вероятнее всего, станут преодоление глобального неравенства и необходимость перераспределения ресурсов в мире.

Потребность в политически нейтральном и академическом обсуждении вопросов глобализации сохраняется, поскольку «мир как отражается в науке и образовании, так и формирует их» [2, с. 49]. Общества, оторванные друг от друга и замкнутые в границах национальных государств, становятся более провинциальными и более подверженными манипуляциям со стороны национальных правительств. Современное общество будет с неизбежностью продуцировать социальные и профессиональные группы, ориентированные на горизонтальное международное взаимодействие. Противоречивые и противоположные процессы (деглобализации, глобализации) и их направленность принципиально интересны для ученых и их становятся все более разнообразными, так как все новые сферы жизни человека ощущают на себе воздействие указанных процессов.

На глобализацию перестали возлагать надежды как на универсальное средство решения всех проблем человечества. А. Д. Урсул отмечает: «как глобальный мир, так и глобальная наука, глобальное образование и многие другие феномены, именуемые глобальными, в той форме, как они существуют в наше время, в принципе оказываются лишь частями (составляющими) их мировых аналогов. Однако это компоненты, которые становятся доминирующими факторами, все более влияющими на будущее мирового образования и глобального мира» [2, с. 57]. Скорее всего, будет найден баланс между государственным суверенитетом и взаимозависимостью, регионализацией и глобализацией, интересами отдельных государств и мирового сообщества, универсализмом и национальными траекториями развития. «Глобализация высвечивает уникальность каждого государства и общества на фоне их более тесного общения с другими государствами и обществами. В то же время унификация далеко не всегда предполагает интенсивное взаимодействие государств и обществ друг с другом – унификация вполне может быть результатом реакции принципиально различных социумов на сходные проблемы и возможности».¹

Список использованных источников

1. Загвязинский В.И. Глобальные проблемы развития российского образования. *Образование и наука*. 2005;3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-problemy-razvitiya-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.02.2024).
2. Бобков П.М. Глобализация и проблемы человечества. *Вестник ЧелГУ*. 2007;16. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-problemy-chelovechestva> (дата обращения: 14.02.2024).
3. Урсул А.Д. Глобалистика и глобализационные исследования: становление новых интегративных направлений. *Философская мысль*. 2018;4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalistika-i-globalizatsionnye-issledovaniya-ctanovlenie-novyh-integrativnyh-napravleniy> (дата обращения: 18.02.2024).

¹ Кортунов А. В. Кризис миропорядка и будущее глобализации: Доклад Российского совета по международным делам (РСМД) [Электрон. ресурс]. М.: ИП РСМД, 2020. С. 10. Режим доступа: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-Globalization-Report60.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

4. Белова К.М., Судаков В.А. Исследование эффективности методов оценки релевантности текстов. *Препринты ИПИМ им. М. В. Келдыша*. 2020; 68. doi:10.20948/prepr-2020-68
5. Simmons J.S. Tropical medicine and the challenge of global war. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*. 1947;27(1):1–9. doi:10.4269/ajtmh.1947.s1-27.1.TMs1-270010001
6. Simmons J.S. Tropical medicine and the challenge of global peace. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*. 1947;27(1):11–19. doi:10.4269/ajtmh.1947.s1-27.11
7. Hopkins R.F., Puchala D.J. Perspectives on the international relations of food international organization. *Special Issue: The Global Political Economy of Food*. 1978;32(3):581–616. doi:10.1017/S0020818300031878
8. Butler R.N., Adelman R. The Mount Sinai Medical Center, New York. *Hospital Physician*. 1988;24(3). Accessed February 14, 2024. <https://static.ewg.org/reports/asbestos/documents/pdf/Selikoff.pdf>
9. Pinfold V., Toulmin H., Thornicroft G., Farmer P., Graham T. Reducing psychiatric stigma and discrimination: evaluation of educational interventions in UK secondary schools. *British Journal of Psychiatry*. 2003;182:342–346. doi:10.1192/bjp.182.4.342
10. Al-Balas M., Al-Balas H.I., Jaber H.M., Obeidat K., Al-Balas H., Aborajoo E.A., Al-Taher R., Al-Balas B. Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC Medical Education*. 2020;20(1):341. doi:10.1186/s12909-020-02257-4
11. Ferguson D.L. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*. 2008;23(2):109–120. doi:10.1080/08856250801946236
12. Sommer M. Where the education system and women's bodies collide: the social and health impact of girls' experiences of menstruation and schooling in Tanzania. *Journal of Adolescence*. 2010;33(4):521–529. doi:10.1016/j.adolescence.2009.03.008
13. Pellegrino E.D. The origins and evolution of bioethics: some personal reflections. *Kennedy Institute of Ethics Journal*. 1999;9(1):73–88. doi:10.1353/ken.1999.0006
14. Young M. Rethinking teacher education for a global future: lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*. 1998;24(1):51–62. doi:10.1080/02607479819917
15. Posch P. Changes in the culture of teaching and learning and implications for action research. *Educational Action Research*. 1994;2(2):153–161. doi:10.1080/0965079940020202
16. Bouchez M. High speed propulsion: a 10 years AEROSPATIALE-MATRA education contribution. Paper presented at: 9th International Space Planes and Hypersonic Systems and Technologies Conference; 1999. Accessed February 20, 2023. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84983099853&origin=resultlist&sort=plf-f&src=s&sid=ab5e247575e1720b2e828b4750483c62&sot=b&sdt=cl&s=TITLE-ABS-KEY%28global+challenges+school+education+educational%29&sl=61&session-SearchId=ab5e247575e1720b2e828b4750483c62>
17. Lemon A. Shifting inequalities in South Africa's schools: some evidence from the Western Cape. *South African Geographical Journal*. 1999;81(2):96–105. doi:10.1080/03736245.1999.9713669
18. Frumin I., Kasprzhak A. Medium-term development of education and socialization in the Russian Federation. An expert group report. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2012;1:6–58. (In Russ.) Accessed February 20, 2023. https://www.researchgate.net/publication/319335776_Medium_-_term_development_of_education_and_socialization_in_the_Russian_Federation_An_expert_group_report
19. Talalakina E.V. Fostering cross-cultural understanding through e-learning: Russian-American forum case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2010;5(3):42–46. doi:10.3991/ijet.v5i3.1290

20. Haq C., Rothenberg D., Gjerde C., Bobula J., Wilson C., Bickley L., Cardelle A., Joseph A. New world views: preparing physicians in training for global health work. *Family Medicine*. 2000;32(8):566–572.
21. Copland F., Garton S., Burns A. Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *TESOL Quarterly*. 2014;48(4):738–762. doi:10.1002/tesq.148
22. Davies L. Security, extremism and education: safeguarding or surveillance? *British Journal of Educational Studies*. 2016;64(1):1–19. doi:10.1080/00071005.2015.1107022
23. Bürgener L., Barth M. Sustainability competencies in teacher education: making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*. 2018;174:821–826. doi:10.1016/j.jclepro.2017.10.263
24. Quigley C.F., Herro D. “Finding the joy in the unknown”: Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*. 2016;25(3):410–426. doi:10.1007/s10956-016-9602-z
25. Kushner R.F., Van Horn L., Rock C.L., Edwards M.S., Bales C.W., Kohlmeier M., Akabas S.R. Nutrition education in medical school: a time of opportunity. *American Journal of Clinical Nutrition*. 2014;99(5). doi:10.3945/ajcn.113.073510
26. Kryukova E., Starostenkov N., Krapotkina S., Timoshina E., Makeeva D., Yudina T. Socio-economic problems of today's high school students in the context of reforming the educational system of the Russian Federation. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2016;7(2):287–293.
27. Lisitsky D.V., Osipov A.G., Kicheev V.G., Savinykh V.N., Makarenko N.N. Dynamics of higher education paradigms in Russia (from the end of the 19th century to the beginning of the 21st century). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017;7(3):157–175. (In Russ.) doi:10.15293/2226-3365.1703.10
28. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities. *Review of European Studies*. 2015;7(9):97–111. doi:10.5539/res.v7n9p97
29. Gerasimenko V., Molchanova O. Global pressure or national identity: strategic challenges for Russian business schools. *Serbian Journal of Management*. 2017;12(1):133–141. doi:10.5937/sjm12-12048
30. Armstrong-Mensah E., Ramsey-White K., Yankey B., Self-Brown S. COVID-19 and distance learning: effects on Georgia State University School of public health students. *Frontiers in Public Health*. 2020;8:576227. doi:10.3389/fpubh.2020.576227
31. Sá M.J., Serpa S. The Covid-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability (Switzerland)*. 2020;12(20):8525. doi:10.3390/su12208525
32. Lal R., Bouma J., Brevik E., et al. Soils and sustainable development goals of the United Nations: an international union of soil sciences perspective. *Geoderma Regional*. 2021;25:e00398. doi:10.1016/j.geodrs.2021.e00398
33. Auld E., Morris P. Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: a new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*. 2019;17(6):677–698. doi:10.1177/14782103188192
34. Томюк О.Н., Дьячкова М.А., Кириллова Н.Б., Дудчик А.Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся. *Перспективы науки и образования*. 2019;6(42):22–434. doi:10.32744/pse.2019.6.35
35. Fedorov A., Mikhaleva G. Current trends in media and information literacy in research and scientific publications of the early 21st century. *International Journal of Media and Information Literacy*. 2020;5(2):153–163. doi:10.13187/ijmil.2020.2.153

36. Лялин А.М., Зозуля А.В., Еремина Т.Н., Зозуля П.В. Современные тенденции подготовки специалистов угольной промышленности. *Уголь*. 2020;9:50–53. doi:10.18796/0041-5790-2020-9-50-53
37. Лубков А.В. Современные проблемы педагогического образования. *Образование и наука*. 2020;22(3):36–54. doi:10.17853/1994-5639-2020-3-36-54
38. Сорокин П.С., Вятская Ю.А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны. *Образование и наука*. 2022;24(1):11–52. doi:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
39. Hanvey R.G. *An attainable global perspective. The American Forum for Global Education*. New York; 2004. Accessed February 14, 2024. <https://docplayer.net/60696-Anattainable-global-perspective-by-robert-g-hanvey.html>
40. Петровский А.Б., Проничкин С.В., Стернин М.Ю., Шепелев Г.И. Организация и управление наукой: опыт России. *Труды ИСА РАН*. 2018;68(4):53–73. doi:10.14357/2079027918040
41. Yip G. *China's next strategic advantage: from imitation to innovation*. Cambridge: MIT Press; 2016. Accessed February 20, 2023. <https://www.gbv.de/dms/zbw/844957798.pdf>
42. Klees S.J. Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? *Comparative Education Review*. 2016;60(4):644–672. doi:10.1086/688063

References

1. Zagvyazinsky V.I. Global problems of the development of Russian education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2005;3. (In Russ.) Accessed February 14, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-problemy-razvitiya-rossiyskogo-obrazovaniya>
2. Bobkov P.M. Globalization and problems of mankind. *Vestnik CHelGU = Bulletin of ChelSU*. 2007;16. (In Russ.) Accessed February 14, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-problemy-chelovechestva>
3. Ursul A.D. Globalistics and globalization studies: the formation of new integrative directions. *Filosofskaya mysl' = Philosophical Thought*. 2018;4. (In Russ.) Accessed February 14, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/globalistika-i-globalizatsionnye-issledovaniya-ctanovlenie-novyh-integrativnyh-napravleniy>
4. Belova K.M., Sudakov V.A. Effectiveness of methods for assessing the text relevance. *Preprinty IPM im. M. V. Keldysha = Preprints of the M. V. Keldysh Institute of Applied Mathematics*. 2020;68. (In Russ.) doi:10.20948/prepr-2020-68
5. Simmons J.S. Tropical medicine and the challenge of global war. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*. 1947;27(1):1–9. doi:10.4269/ajtmh.1947.s1-27.1.TMs1-270010001
6. Simmons J.S. Tropical medicine and the challenge of global peace. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*. 1947;27(1):11–19. doi:10.4269/ajtmh.1947.s1-27.11
7. Hopkins R.F., Puchala D.J. Perspectives on the international relations of food international organization. *Special Issue: The Global Political Economy of Food*. 1978;32(3):581–616. doi:10.1017/S0020818300031878
8. Butler R.N., Adelman R. The Mount Sinai Medical Center, New York. *Hospital Physician*. 1988;24(3). Accessed February 14, 2024. <https://static.ewg.org/reports/asbestos/documents/pdf/Selikoff.pdf>
9. Pinfold V., Toulmin H., Thornicroft G., Farmer P., Graham T. Reducing psychiatric stigma and discrimination: evaluation of educational interventions in UK secondary schools. *British Journal of Psychiatry*. 2003;182:342–346. doi:10.1192/bjp.182.4.342
10. Al-Balas M., Al-Balas H.I., Jaber H.M., Obeidat K., Aborajoo E.A., Al-Taher R., Al-Balas B. Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC Medical Education*. 2020;20(1):341. doi:10.1186/s12909-020-02257-4

11. Ferguson D.L. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*. 2008;23(2):109–120. doi:10.1080/08856250801946236
12. Sommer M. Where the education system and women's bodies collide: the social and health impact of girls' experiences of menstruation and schooling in Tanzania. *Journal of Adolescence*. 2010;33(4):521–529. doi:10.1016/j.adolescence.2009.03.008
13. Pellegrino E.D. The origins and evolution of bioethics: some personal reflections. *Kennedy Institute of Ethics Journal*. 1999;9(1):73–88. doi:10.1353/ken.1999.0006
14. Young M. Rethinking teacher education for a global future: lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*. 1998;24(1):51–62. doi:10.1080/02607479819917
15. Posch P. Changes in the culture of teaching and learning and implications for action research. *Educational Action Research*. 1994;2(2):153–161. doi:10.1080/0965079940020202
16. Bouchez M. High speed propulsion: a 10 years AEROSPATIALE-MATRA education contribution. Paper presented at: 9th International Space Planes and Hypersonic Systems and Technologies Conference; 1999. Accessed February 20, 2023. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84983099853&origin=resultlist&sort=plf-f&src=s&sid=ab5e247575e1720b2e828b4750483c62&sot=b&sdt=cl&s=TI-TLE-ABS-KEY%28global+challenges+school+education+educational%29&sl=61&session-SearchId=ab5e247575e1720b2e828b4750483c62>
17. Lemon A. Shifting inequalities in South Africa's schools: some evidence from the Western Cape. *South African Geographical Journal*. 1999;81(2):96–105. doi:10.1080/03736245.1999.9713669
18. Frumin I., Kasprzhak A. Medium-term development of education and socialization in the Russian Federation. An expert group report. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2012;1:6–58. (In Russ.) Accessed February 20, 2023. https://www.researchgate.net/publication/319335776_Medium_-_term_development_of_education_and_socialization_in_the_Russian_Federation_An_expert_group_report
19. Talalakina E.V. Fostering cross-cultural understanding through e-learning: Russian-American forum case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2010;5(3):42–46. doi:10.3991/ijet.v5i3.1290
20. Haq C., Rothenberg D., Gjerde C., Bobula J., Wilson C., Bickley L., Cardelle A., Joseph A. New world views: preparing physicians in training for global health work. *Family Medicine*. 2000;32(8):566–572.
21. Copland F., Garton S., Burns A. Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *TESOL Quarterly*. 2014;48(4):738–762. doi:10.1002/tesq.148
22. Davies L. Security, extremism and education: safeguarding or surveillance? *British Journal of Educational Studies*. 2016;64(1):1–19. doi:10.1080/00071005.2015.1107022
23. Bürgener L., Barth M. Sustainability competencies in teacher education: making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*. 2018;174:821–826. doi:10.1016/j.jclepro.2017.10.263
24. Quigley C.F., Herro D. “Finding the joy in the unknown”: implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*. 2016;25(3):410–426. doi:10.1007/s10956-016-9602-z
25. Kushner R.F., Van Horn L., Rock C.L., Edwards M.S., Bales C.W., Kohlmeier M., Akabas S.R. Nutrition education in medical school: a time of opportunity. *American Journal of Clinical Nutrition*. 2014;99(5). doi:10.3945/ajcn.113.073510
26. Kryukova E., Starostenkov N., Krapotkina S., Timoshina E., Makeeva D., Yudina T. Socio-economic problems of today's high school students in the context of reforming the educational system of the Russian Federation. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2016;7(2):287–293.

27. Lisitsky D.V., Osipov A.G., Kicheev V.G., Savinykh V.N., Makarenko N.N. Dynamics of higher education paradigms in Russia (from the end of the 19th century to the beginning of the 21st century). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017;7(3):157–175. (In Russ.) doi:10.15293/2226-3365.1703.10
28. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities. *Review of European Studies*. 2015;7(9):97–111. doi:10.5539/res.v7n9p97
29. Gerasimenko V., Molchanova O. Global pressure or national identity: strategic challenges for Russian business schools. *Serbian Journal of Management*. 2017;12(1):133–141. doi:10.5937/sjm12-12048
30. Armstrong-Mensah E., Ramsey-White K., Yankey B., Self-Brown S. COVID-19 and distance learning: effects on Georgia State University School of public health students. *Frontiers in Public Health*. 2020;8:576227. doi:10.3389/fpubh.2020.576227
31. Sá M.J., Serpa S. The Covid-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability (Switzerland)*. 2020;12(20):8525. doi:10.3390/su12208525
32. Lal R., Bouma J., Brevik E., et al. Soils and sustainable development goals of the United Nations: an international union of soil sciences perspective. *Geoderma Regional*. 2021;25:e00398. doi:10.1016/j.geodrs.2021.e00398
33. Auld E., Morris P. Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: a new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*. 2019;17(6):677–698. doi:10.1177/14782103188192
34. Tomyuk O.N., Dyachkova M.A., Kirillova N.B., Dudchik A.Yu. Digitalization of the educational environment as a factor of personal and professional self-determination of students. *Perspektivy nauki i obrazovania = Prospects of Science and Education*. 2019;6(42):422–434. (In Russ.) doi:10.32744/pse.2019.6.35
35. Fedorov A., Mikhaleva G. Current trends in media and information literacy in research and scientific publications of the early 21st century. *International Journal of Media and Information Literacy*. 2020;5(2):153–163. doi:10.13187/ijmil.2020.2.153
36. Lyalin A.M., Zozulya A.V., Eremina T.N., Zozulya P.V. Current trends in training specialists in the coal industry. *Ugol' = Russian Coal Journal*. 2020;9:50–53. (In Russ.) doi:10.18796/0041-5790-2020-9-50-53
37. Lubkov A.V. Modern problems of pedagogical education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020;22(3):36–54. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2020-3-36-54
38. Sorokin P.S., Vyatskaya Yu.A. International expert agenda in education: Key characteristics and problem areas. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022;24(1):11–52. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
39. Hanvey R.G. *An attainable global perspective*. The American Forum for Global Education. New York; 2004. Accessed February 14, 2024. <https://docplayer.net/60696-Anattainable-global-perspective-by-robert-g-hanvey.html>
40. Petrovskij A.B., Pronichkin S.V., Sternin M.Yu., Shepelev G.I. Organization and management of science: the experience of Russia. *Trudy ISA RAN = Proceedings of the ISA RAS*. 2018;68(4):53–73. (In Russ.) doi:10.14357/2079027918040
41. Yip G. *China's next strategic advantage: from imitation to innovation*. Cambridge: MIT Press; 2016. Accessed February 20, 2023. <https://www.gbv.de/dms/zbw/844957798.pdf>
42. Klees S.J. Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? *Comparative Education Review*. 2016;60(4):644–672. doi:10.1086/688063

Информация об авторах:

Синегубов Станислав Николаевич – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0001-7458-5062; Ишим, Российская Федерация. E-mail: s.n.sinegubov@utmn.ru

Цаликова Ида Константиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0001-5369-9829; Ишим, Российская Федерация. E-mail: i.k.calikova@utmn.ru

Пахотина Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-1574-2723; Ишим, Российская Федерация. E-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru

Сабаева Надежда Ивановна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры естественного образования и физической культуры Тюменского государственного университета; ORCID 0009-0002-0776-3767; Ишим, Российская Федерация. E-mail: n.i.sabaeva@utmn.ru

Кунгурова Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0001-7302-1337; Ишим, Российская Федерация. E-mail: i.m.kungurova@utmn.ru

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

Статья поступила в редакцию 08.11.2023; поступила после рецензирования 28.03.2024; принята в печать 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Stanislav N. Sinegubov – Dr. Sci. (History), Associate Professor, Professor, Department of Humanities and Methods of their Teaching, Tyumen State University; ORCID 0000-0001-7458-5062; Ishim, Russian Federation. E-mail: s.n.sinegubov@utmn.ru

Ida K. Tsalikova – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Humanities and Methods of their Teaching, Tyumen State University; ORCID 0000-0001-5369-9829; Ishim, Russian Federation. E-mail: i.k.calikova@utmn.ru

Svetlana V. Pakhotina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Humanities and Methods of their Teaching, Tyumen State University; ORCID 0000-0002-1574-2723; Ishim, Russian Federation. E-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru

Nadezhda I. Sabaeva – Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Department of Natural Science Education and Physical Culture, Tyumen State University; ORCID 0009-0002-0776-3767; Ishim, Russian Federation. E-mail: n.i.sabaeva@utmn.ru

Irina M. Kungurova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Humanities and Methods of their Teaching, Tyumen State University; ORCID 0000-0001-7302-1337; Ishim, Russian Federation. E-mail: i.m.kungurova@utmn.ru

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

Received 08.11.2023; revised 28.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Stanislav Nikoláevich Sinégubov: Doctor en Ciencias Históricas, Profesor Asociado, Profesor del Departamento de Humanidades y Métodos de Enseñanza, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0001-7458-5062; Ishim, Federación de Rusia. Correo electrónico: s.n.sinegubov@utmn.ru

Ida Konstantínova Tsálíkova: Candidata a Ciencias de la Filología, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Humanidades y Métodos de Enseñanza, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0001-5369-9829; Ishim, Federación de Rusia. Correo electrónico: i.k.calikova@utmn.ru

Svetlana Vladímirovna Pájotina: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Humanidades y Métodos de Enseñanza, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0002-1574-2723; Ishim, Federación de Rusia. Correo electrónico: svpakhotina@utmn.ru

Nadezhda Ivánovna Sabáeva: Candidata a Ciencias Biológicas, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Educación en Ciencias Naturales y Cultura Física, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0009-0002-0776-3767; Ishim, Federación de Rusia. Correo electrónico: n.i.sabaeva@utmn.ru

Irina Mijailovna Kungúrova: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Humanidades y Métodos de Enseñanza, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0001-7302-1337; Ishim, Federación de Rusia. Correo electrónico: imkungurova@utmn.ru

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

El artículo fue recibido por los editores el 08/11/2023; recepción efectuada después de la revisión el 28/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151



Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России

Н.В. Тихонова¹, Ф.Л. Ратнер², И.Я. Вергасова³

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Российская Федерация.

mail: ¹nvtihonova@kpfu.ru; ²faina.ratner@yandex.ru; ³iranabalaban@mail.ru

✉ natalia_mba@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях активного обсуждения необходимости развития института наставничества в России несомненный интерес представляет изучение и критический анализ опыта тех стран, где система наставничества начинающих учителей регламентирована на государственном уровне. *Цель статьи* – выявление особенностей функционирования системы наставничества во Франции и определение возможностей использования зарубежного опыта в условиях отечественной системы образования. *Методология, методы и методики.* Основными методами исследования стали анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов в сфере образования Франции, а также опрос начинающих учителей, работающих в качестве стажеров в начальных школах Парижа. В качестве опросной методики использовалось групповое сплошное онлайн анкетирование. *Результаты и научная новизна.* Описана процедура доступа к профессии учителя, которая включает в себя прохождение конкурсного экзамена и необходимость проработать один год в школе в качестве «учителя-стажера» под наблюдением педагогов-наставников. Особое внимание в статье уделяется практике работы наставников во Франции, нормативному определению их статуса, функциям, требованиям к педагогам-наставникам, их профессиональной подготовке и процессу сертификации. На основе результатов опроса учителей-стажеров был составлен социальный портрет начинающего учителя во Франции, выявлены основные сложности и дефициты опрошенных, а также проанализирован их опыт взаимодействия с наставниками. Собранный материал позволил выделить преимущества французской системы профессиональной интеграции учителей и сформулировать рекомендации по подготовке педагогов-наставников в условиях отечественной системы образования. *Практическая значимость.* Материалы статьи могут быть интересны специалистам в области сравнительной педагогики и представителям научно-педагогического сообщества, занятым в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: наставник, тьютор, молодой учитель, учитель-стажер, подготовка учителей

Благодарности. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030). Авторы благодарят рецензентов, чьи замечания помогли улучшить структуру и содержание изложенного в статье материала.

Для цитирования: Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л., Вергасова И.Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России. *Образование и наука.* 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Mentoring in education: an analysis of international practices and their implementation in Russia

N.V. Tikhonova¹, F.L. Ratner², I.Y. Vergasova³

Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation.

E-mail: ¹nvtikhonova@kpfu.ru; ²faina.ratner@yandex.ru², ³iranabalaban@mail.ru

✉ natalia_mba@mail.ru

Abstract. *Introduction.* In the context of an ongoing discussion about the necessity to enhance the institution of mentoring in Russia, the examination and critical analysis of the experiences of countries where the system of mentoring for novice teachers is regulated at the state level is of undeniable interest. *Aim.* The study aimed to identify the main features of mentoring in France and determine the potential for applying international experience in the Russian educational system. *Methodology and research methods.* The research employed the following methods: an analysis of pedagogical literature and normative documents in the field of education in France, and a questionnaire survey of novice teachers working as trainee teachers in primary schools in Paris. As a survey technique, a continuous online survey with a group was employed. *Results and scientific novelty.* The process of becoming a fully qualified lower primary teacher in France is outlined: it involves passing a competitive examination (CRPE) and successfully completing a probation period. During this probation period, candidates are required to work for one year in a school as a trainee teacher under the guidance of mentor teachers. The research focuses on mentoring practices in France, the pathways to becoming a new teacher mentor, their job requirements, professional training, certification processes, as well as their roles and responsibilities. Based on the results of a survey of trainee teachers, a social profile of a novice teacher in France was created. The main challenges and shortcomings of the participants were identified, and their interactions with mentors were analysed. The collected data enabled the authors to emphasise the benefits of the French education policy regarding entry into the teaching profession and to formulate recommendations for mentor selection and training in Russia. *Practical significance.* The content of the article will be beneficial for specialists in the field of comparative education and for members of the scientific and pedagogical community engaged in teacher training programmes.

Keywords: mentoring, novice teacher, trainee teacher, initial teacher training

Acknowledgements. This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030). The authors thank the reviewers, whose comments helped to improve the structure and content of the material presented in the article.

For citation: Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I.Y. Mentoring in education: an analysis of international practices and their implementation in Russia. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Mentoría en educación: análisis de las prácticas extranjeras y su aplicabilidad en las condiciones de la educación rusa

N.V. Tijonova¹, F.L. Rátner², I.Ya. Vergásova³

Universidad Federal de Kazán, Kazán, Federación de Rusia.

mail: ¹nvtihonova@kpfu.ru; ²faina.ratner@yandex.ru; ³iranabalaban@mail.ru

✉ natalia_mba@mail.ru

Abstracto. Introducción. En el contexto de la discusión activa sobre la necesidad de desarrollar la institución de mentoría en Rusia, es de indudable interés el estudio y análisis crítico de la experiencia de aquellos países donde el sistema de mentoría para profesores principiantes está regulado a nivel estatal. **Objetivo.** El propósito del artículo es identificar las características del funcionamiento del sistema de mentoría en Francia y determinar las posibilidades de utilizar la experiencia extranjera en las condiciones del sistema educativo nacional. *Metodología, métodos y procesos de investigación.* Los principales métodos de investigación fueron el análisis de la literatura científica y pedagógica y los documentos normativos en el campo de la educación en Francia, así como una encuesta a profesores novatos que trabajan como aprendices en las escuelas del Distrito Académico de París. Como metodología de encuesta se utilizó un cuestionario grupal continuo en línea. *Resultados y novedad científica.* Se describe el procedimiento para acceder a la profesión docente, que incluye la superación de un concurso y la necesidad de trabajar durante un año en una escuela como “docente en prácticas” bajo la supervisión de docentes mentores. Se presta especial atención a la práctica de los mentores en Francia, a la definición reglamentaria de su estatuto, a sus funciones, a los requisitos de los profesores mentores, a su formación profesional y al proceso de certificación. A partir de los resultados de una encuesta a profesores en formación, se compiló un retrato social del profesor principiante en Francia, se identificaron las principales dificultades y deficiencias de los encuestados y se analizó su experiencia de interacción con los mentores. El material recopilado permitió resaltar las ventajas del sistema francés de integración profesional del profesorado y formular recomendaciones para la formación de docentes mentores en las condiciones del sistema educativo nacional. *Significado práctico.* El material del artículo puede ser de interés para especialistas en el campo de la pedagogía comparada y representantes de la comunidad científica y pedagógica involucradas en el sistema de formación avanzada del profesorado.

Palabras claves: mentor, tutor, profesor joven, profesor en formación, formación docente

Agradecimientos. El trabajo se llevó a cabo con fondos del Programa de Liderazgo Académico Estratégico de la Universidad Federal de Kazán (Prioridad-2030). Los autores agradecen a los revisores, cuyos comentarios ayudaron a mejorar la estructura y el contenido del material presentado en el artículo.

Para citas: Tijonova N.V., Rátner F.L., Vergásova I.Ya. Mentoría en educación: análisis de las prácticas extranjeras y su aplicabilidad en las condiciones de la educación rusa. *Ovrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Введение

Цифровая трансформация образования, распространение дистанционных образовательных технологий и электронного обучения повлекли за собой существенные качественные изменения в профессиональной деятельности педагогов. По признанию Э. Ф. Зеера, Т. М. Резер и Н. В. Сыманюк, одной из

основных характеристик профессии учителя в настоящее время является высокий уровень неопределенности [1]. По мнению Ф. Л. Ратнер и Н. В. Тихоновой, современный учитель должен постоянно адаптироваться к происходящим изменениям, к контингенту обучаемых, к новым требованиям и условиям обучения. Он должен одинаково эффективно работать в традиционном и онлайн форматах, применять активные методы обучения, разрабатывать цифровые образовательные ресурсы, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, быть творческим и креативным и при этом непрерывно продолжать свое профессиональное развитие [2].

Постоянно возрастающие требования к школьным учителям не способствуют повышению престижа и популярности профессии. R. A. Valeeva, A. M. Kalimullin, T. A. Baklashova, L. A. Latypova отмечают, что согласно имеющейся статистике, в России, как и в других странах, существует проблема нехватки учителей, особенно это касается начинающих педагогов [3]. Е. В. Айдарова подчеркивает, что молодым учителям некомфортно в школе [4]. Практически повсеместно наблюдается тенденция к снижению в школах доли молодых учителей и увеличение количества учителей старшей возрастной группы. В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема педагогической поддержки молодых специалистов в период их профессиональной адаптации.

Среди существующих мер поддержки учителей-новичков наиболее распространенной и эффективной является наставничество. Преимущества этой формы сопровождения и ее положительное влияние на снижение уровня увольнений учителей неоднократно обсуждались в научной литературе (R. M. Ingersoll, M. Strong, A. П. Чернявская, Л. Н. Данилова) [5; 6].

В данном исследовании мы решили обратиться к опыту Франции в силу ряда причин. Прежде всего, отметим, что в последние годы в отечественной литературе сложилась традиция, что, говоря о зарубежном опыте, в большинстве случаев имеются в виду англоязычные источники по англоязычным странам, при этом системы образования франкоязычных стран практически не исследуются. Вместе с тем, изучение опыта Франции может представлять определенный интерес для отечественных ученых, поскольку в этой стране, как и в России, существует крайне централизованная система управления образованием. В. Cornu отмечает, что учебные планы, содержание образовательных программ и образовательная политика в целом определяются на уровне государства [7]. Учителя во Франции являются не просто работниками бюджетной сферы, как в России, но они имеют статус государственных служащих, их работодателем является Министерство образования и молодежи, а не конкретные школы. Кроме того, во Франции до сих пор существует система гарантированного трудоустройства учителей, аналогичная существовавшей в свое время советской системе распределения. Что касается сопровождения молодых педагогов, то его осуществляет целый ряд специалистов – представители школ, университетов и Министерства образования. Однако, несмотря на все предпринимаемые меры, проблема оттока молодых специалистов из

школы остается и во Франции актуальной. В исследовании Министерства образования и молодежи Франции, выполненном в 2020 году, подчеркивается, что каждый год из системы образования добровольно уходят на 200 человек больше, чем в предыдущем году (P. Feuillet, D. Prouteau) [8]. При этом чаще всего увольняются учителя начальных классов и молодые учителя. В связи с этим возникает резонный вопрос: почему существующие программы сопровождения учителей не приносят ожидаемых результатов, и начинающие специалисты продолжают уходить из школ?

Целью статьи является выявление особенностей организации наставничества во Франции и определение возможностей применения зарубежного опыта в условиях отечественной системы образования.

В работе поставлены следующие исследовательские вопросы: 1) в чем состоит специфика подготовки учителей во Франции, и каким образом в стране регулируется «вхождение в профессию» учителя? 2) каковы особенности действующей системы наставничества, существуют ли требования к должности наставника и его профессиональной подготовке, как проходит процесс сертификации наставников? 3) что думают сами начинающие учителя о взаимоотношениях с наставниками? 4) существует ли возможность позитивного переноса зарубежного опыта на систему образования России, имеющую свои традиции?

Ограничением исследования является скромная выборка участников опроса, что связано с объективной сложностью сбора данных в другой стране. Несмотря на это, результаты обзора позволяют получить представление об особенностях действующей системы наставничества.

Учитывая активное обсуждение необходимости развития института наставничества в России (А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова, И. В. Руденко, И. В. Саркисова, О. А. Воскресенко, О. В. Варникова, В. В. Константинов, С. С. Пашковская, Т. Т. Щелина) [9–11], критический анализ опыта Франции в данной сфере, на наш взгляд, представляет несомненный интерес.

Обзор литературы

A. J. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, P.D. Tomlinson пишут, что феномен наставничества получил широкое распространение в мире в 80-е гг. XX века [12]. Именно с этого времени наблюдается всплеск научных исследований, посвященных данной тематике. Анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования свидетельствует о том, что термин «наставничество» в настоящее время употребляется преимущественно в трех контекстах, а именно: в контексте производственной педагогики (П. Н. Осипов, И. И. Ирисметова, А. Р. Масалимова, Д. И. Баянов) [13; 14], в контексте педагогического сопровождения обучаемых (Е. А. Дудина, B. Gagnon, N. Goyette, M. Ouellet) [15; 16] и в контексте профессиональной интеграции молодых учителей (I. Vivegnis, S. Martineau, J. Mukamurera) [17; 18]. В данном исследовании нас интересует исключительно поддержка молодых педагогов в первый год их работы в школе.

По мнению В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной и И. С. Сергеева, суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных образовательных дефицитов, которые сам он преодолеть не в состоянии [19]. Наставничество является очень близким, но не идентичным понятием. В словаре методических терминов наставничество определяется как форма воспитания и профессиональной подготовки молодых специалистов, осуществляемая старшим поколением, или как доверительное общение начинающего специалиста и опытного педагога с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм¹. Конкретизируя данное определение, можно добавить, что сущность деятельности наставника включает в себя не только методическую поддержку молодого специалиста, но и формирование у него рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности и готовности самостоятельно решать социальные, образовательные и иные проблемы, то есть развитие его автономии и профессиональной дееспособности.

Н. Д. Базарнова уточняет, что в российской педагогике феномен наставничества существовал как в дореволюционный, так и в советский период в форме шефства [20], однако с приходом перестройки его развитие практически полностью остановилось. Это произошло, потому что в период распада СССР наставничество было ошибочно принято за один из символов социалистической идеологии, поясняют А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова [6]. На западе научно-методическое изучение данного феномена не прекращалось, поэтому сейчас мы вынуждены обращаться к зарубежному опыту для построения своей собственной модели наставничества.

Э. И. Яковлева и И. Е. Красилова упоминают, что в ряде развитых стран разработаны специальные индукционные программы для молодых педагогов, которые предусматривают личностную, социальную и профессиональную поддержку выпускников педагогических специальностей [21]. Что касается роли наставника в этом процессе, к его основным задачам I. Vivegnis относит следующие:

- социальная и культурная адаптация подопечных (встреча, знакомство с коллегами, интеграция в коллективе, сообщение норм и ценностей организационной культуры),

- педагогическое сопровождение (методическая поддержка, консультирование, содействие в приобретении новых навыков, устранение разрыва между теоретическими знаниями, полученными в вузе, и требуемыми на практике навыками),

- психологическое сопровождение (моральная и эмоциональная поддержка, слушание, ободрение и др.) [22].

Говоря о роли наставника, A. Deprit, A. Bernal Gonzalez, P. Collonval и C. Van Nieuwenhoven высказывают мнение о том, что каждый молодой специалист, начиная трудовую деятельность, оказывается в совершенно уникальной ситу-

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. С.156

ации, его потребности могут не совпадать с потребностями его коллег, поэтому задача наставника заключается в том, чтобы предложить подопечному ту модель сотрудничества и тот вид поддержки, в которой он нуждается [23]. По словам P. Zimmermann, N. Demogeot, C. Metz и E. Flavie, одним в большей степени требуется психологическая поддержка, другим – усиленное тьюторство, третьим не хватает опыта пассивной практики и посещения уроков опытных учителей, четвертым нужна дополнительная теоретическая подготовка в области методики преподавания и т. д. [24]. Роль наставника заключается в том, чтобы помочь молодому коллеге в выявлении его образовательных и профессиональных дефицитов и построении траектории непрерывного образования.

В процессе работы наставники используют различные модели консультирования, такие как тьюторинг и коучинг. В школьной практике эти термины чаще всего употребляются как синонимы, однако многие зарубежные исследователи подчеркивают различия между ними. В частности, J. Dammerer, V. Ziegler и S. Bartonek [25] рассматривают тьюторство и коучинг как стратегии менторства, применяемые наставниками. Термин «менторство» (или менторинг) является буквальным переводом английского «mentoring» (наставничество), его определение в зарубежной литературе практически полностью совпадает с приведенным выше определением наставничества, предложенным отечественными авторами: это относительно стабильные по времени диадические отношения между опытным наставником и его менее опытным учеником, которые характеризуются взаимным доверием и доброжелательностью и имеют целью содействие обучению и развитию специалиста [25]. Коучинг призван повысить рефлексивные способности и самоконтроль молодых специалистов, предусматривая совместный поиск решений и совместную ответственность участников консультирования за его успех. Тьюторство же нацелено на дидактическую поддержку молодого специалиста, помощь в методологических вопросах и передачу практических умений [25]. На наш взгляд, обе формы консультирования одинаково важны в деятельности наставника, поскольку имеют общую цель – повышение профессионализма начинающего учителя.

Таким образом, наставник – это опытный педагог, который сопровождает начинающего специалиста в процессе профессиональной адаптации, оказывает методическую и психологическую поддержку, создает комфортную среду и доброжелательную атмосферу, содействует социокультурной адаптации молодого коллеги, способствует развитию его рефлексии и самостоятельности. В последнее время исследователи (А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова) все чаще рассматривают наставничество как сотрудничество равноправных коллег, диалог, совместное получение новых знаний, процесс, в котором развиваются как наставник, так и его подопечный [9]. Наставник всегда открыт для новых знаний и воспринимает общение с подопечным как ресурс для профессионального саморазвития.

Обобщая данные научных исследований, проведенных во Франции, можно констатировать, что значительная часть последних работ (S. Ciavaldini-

Cartaut, J.-A. Gouin, S. Colognesi) посвящена различным формам виртуального наставничества и использования цифровых технологий в процессе взаимодействия наставников и начинающих учителей [26; 27]. Так, M. Petit, L. Dionne и L. Brouillette, анализируя преимущества и недостатки дистанционного наблюдения за деятельностью молодых специалистов, приходят к выводу о том, что наиболее эффективным является смешанный или гибридный формат наблюдения, когда проводимые начинающими специалистами уроки записываются на видео, а потом совместно обсуждаются [28].

Наряду с распространением научных работ в области цифровизации образования, все больше зарубежных авторов (M. Dubos, C. Dejean, A. Baudrit) посвящают свои исследования различным аспектам педагогики сотрудничества и коллаборативному обучению. Данные идеи реализуются на практике в форме совместного проведения уроков тьютором и его подопечным, совместного проведения уроков двумя молодыми учителями, взаимном наставничестве, совместном наставничестве и др. [29; 30].

Во многих развитых странах, в том числе во Франции, распространена практика работы в триаде, когда к начинающему педагогу прикрепляются два наставника – куратор из университета и опытный учитель из школы, где он проходит практику. Данная система считается эффективным механизмом укрепления партнерства между университетами и школами и, как следствие, повышения качества практической подготовки будущих учителей.

Совместное наставничество предусматривает, в том числе, совместное посещение урока двумя тьюторами (представителем университета и школы) и совместное обсуждение его итогов. Такой формат взаимодействия, по мнению S. Moussay и V. Blanjoie [31], способствует выявлению возможных противоречий, сопоставлению различных точек зрения по поводу организации образовательного процесса: подготовки к уроку, методов и приемов обучения, решения конфликтных ситуаций и др.

Еще один важный аспект, на который обращают внимание в своих исследованиях J. Amathieu, S. Chaliès и C. Ravez, – это проблема эмоционального благополучия как начинающих учителей, так и наставников, перед которыми стоит непростая задача совмещения своей основной профессиональной деятельности (преподавания) и деятельности по сопровождению начинающих учителей [32; 33].

На наш взгляд, результаты исследований франкоязычных педагогов и методистов, посвященные изучению практики работы наставников молодых учителей, могут существенно дополнить работы отечественных исследователей в данной области.

Методология, материалы и методы

Методология данного исследования опирается на общенаучные положения компаративной педагогики и теоретико-методологические основы профессионального образования. Основным методом исследования в данной работе

стал анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов в сфере образования Франции. Были изучены официальные публикации (бюллетени, правовые акты) Министерства образования и молодежи Франции, касающиеся практической подготовки педагогов, профессиональной сертификации и функционала наставников. В качестве материала исследования были также использованы данные официальных сайтов образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогов, результаты исследований зарубежных специалистов и публикации профсоюзных организаций.

В ходе исследования была разработана анкета и проведен опрос начинающих учителей начальных классов Парижского академического округа. В качестве опросной методики применялось групповое сплошное расширенное анкетирование, проведенное в онлайн формате. Цель эмпирического исследования заключалась в изучении опыта взаимодействия начинающих педагогов с наставниками и выявлении основных трудностей молодых специалистов. Респондентам предлагалось ответить на три блока вопросов. В первый блок вошли общие вопросы, касающиеся возраста, пола, базового образования опрошенных и их места работы. Второй блок вопросов был связан с профессиональной деятельностью участников опроса: мотивы, побудившие их стать школьными учителями, процедура подготовки и прохождения конкурсного экзамена, уровень удовлетворенности работой, основные проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе работы. Третий блок вопросов был посвящен процессу профессиональной адаптации молодых педагогов и их взаимоотношениям с наставниками: помогают ли им посещения тьютора, какие позитивные и негативные стороны в их работе отмечает наставник, согласны ли они с его комментариями. В анкетировании был также предусмотрен раздел для комментариев, где молодым преподавателям предлагалось ответить на вопрос: каким образом можно помочь начинающим учителям в процессе профессиональной интеграции.

В опросе приняли участие 20 человек, на момент исследования работающих в качестве стажеров в начальных школах Парижа. Среди опрошенных были только женщины, поскольку, как и в России, во Франции среди учителей начальной школы их подавляющее большинство. Сбор данных осуществлялся в феврале 2022 года. Педагогический стаж участников на момент опроса составлял 6 месяцев.

Результаты исследования

Специфика системы подготовки учителей во Франции

Говоря о наставничестве, на наш взгляд, необходимо начать с отличительных особенностей системы подготовки учителей в стране. В настоящее время во Франции происходит активный процесс реформирования системы педагогического образования в связи со стремлением стандартизировать подготовку

учителей по всей стране, унифицировать программы обучения в вузах, а также обеспечить постепенное вхождение студентов в профессию (С. Ravez) [33].

В ходе исследования было выявлено, что, начиная с 2019 года, профессиональная подготовка учителей начальной и средней школы во Франции осуществляется в *Национальных институтах образования и подготовки учителей* (INSPE – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), являющихся структурными подразделениями ведущих университетов. Необходимо сразу пояснить, что в отличие от высших педагогических заведений нашей страны, Институты образования INSPE осуществляют подготовку в основном по программам магистратуры, по окончании которой выпускники получают государственный диплом Магистра в сфере образования, обучения и воспитания (MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Всего во Франции функционируют 30 Национальных институтов образования – по одному в каждом академическом округе¹.

Для поступления в магистратуру Института INSPE необходимо представить диплом о высшем образовании, соответствующий минимум трем годам обучения в вузе (фр. – licence). Строгих требований к профилю поступающих нет. На сайте Института INSPE Парижского округа, например, упомянуто, что «для будущих учителей начальной школы желательно, чтобы базовое образование было связано с одним из предметов, преподаваемых в начальной школе, а для учителей средней школы предполагается наличие диплома по тому направлению, по которому кандидат собирается работать»².

Учебный процесс в Институтах INSPE организован одинаково для учителей начальных и средних школ и включает в себя два года обучения, в течение которых студенты, наряду с теоретической подготовкой в области педагогики и методики преподавания, проходят педагогическую практику по схеме учеба – работа – учеба. На первом курсе – это так называемая пассивная практика (по 3 недели в каждом семестре), которая предполагает посещение уроков опытных учителей в разных классах и самостоятельное проведение уроков под руководством педагога-наставника. На втором курсе практика занимает одну треть всей нагрузки (12 недель), график распределения практик различается в разных академических округах. Чаще всего, студенты 2 дня ведут уроки в школе (6–8 часов в неделю), а остальное время ходят на занятия в Институт INSPE. На время практики к каждому студенту прикрепляются два тьютора – один из школы, второй из университета.

Анализируя подобную организацию обучения в магистратуре по принципу «сэндвич-курсов» (фр. formation en alternance), мы можем отметить ее практико-ориентированный характер. Главным преимуществом этой систе-

¹ Напомним, что территория Франции поделена на 30 образовательных округов, называемых академиями (фр. académies), во главе каждой академии стоит ректор, который является представителем Министерства образования и молодежи. Подобное территориальное деление имеет непосредственное отношение к процессу обучения и найма учителей.

² INSPE de l'académie de Paris. Professeur des écoles. Master MEEF 1er degré. Режим доступа: <https://www.inspe-paris.fr/> (дата обращения: 19.10.2023).

мы мы считаем то, что занятия в университете чередуются с педагогическими практиками в школе. Таким образом, студенты имеют возможность сразу применять в профессиональной деятельности полученные теоретические знания и, вернувшись в аудиторию, обсуждать и анализировать проведенные уроки, а в случае возникновения сложностей или вопросов – получить советы и рекомендации педагогов и, что не менее важно, сравнить свой опыт с опытом своих коллег – начинающих учителей. Таким образом, вхождение в профессию происходит в процессе осмысления, рефлексии и анализа полученного практического опыта, что позволяет развивать свое педагогическое мастерство и каждый раз эффективнее проводить уроки.

Вместе с тем, нельзя не отметить повышенную нагрузку у студентов-магистров второго года обучения, поскольку они должны готовиться как к урокам в школе, так и к занятиям в Институте INSPE, а также писать магистерскую диссертацию и одновременно готовиться к конкурсу на право работать в школе, который они проходят в конце второго года обучения в магистратуре. В результате, многие из студентов жалуются на постоянный стресс, переутомление и неспособность качественно выполнить все, что от них требуется¹.

Доступ к профессии учителя

В настоящее время регулирование «вхождения в профессию» учителя в форме экзамена или сертификации распространено во многих развитых странах. Во Франции государство строго контролирует проведение конкурсного отбора. Здесь это не просто экзамен, а именно конкурс, то есть только лучшие получают право преподавать. Например, если в академическом округе 20 вакантных мест на должность учителя младших классов, то выберут 20 человек, набравших наивысшие баллы в конкурсе, независимо от общего количества участников. Однако на практике в последние годы наблюдается снижение количества кандидатов, желающих работать в школах, в связи с чем комиссии вынуждены снижать проходные баллы и объявлять дополнительные конкурсы, чтобы набрать необходимое количество учителей².

Для учителей разных специальностей существуют отдельные конкурсы. Так, для учителей начальной школы конкурсные испытания (CRPE – concours de recrutement de professeurs des écoles) состоят из письменной части, направленной на оценку предметных знаний по математике и французскому языку, и устной части, где проверяются педагогическое мастерство кандидатов, умение вести урок и решать профессиональные задачи, а также выявляются мотивы к осуществлению педагогической деятельности.

Отличительной особенностью французской системы является то, что в конкурсе на должность учителя начальных классов (CRPE) могут принимать

¹ Master MEEF: souffrance des étudiants (Педагогическая магистратура: страдания студентов). Режим доступа: <https://www.cafepedagogique.net/2023/02/07/master-meef-souffrance-des-etudiants/> (дата обращения: 22.12.2023).

² Когда школа не в состоянии набрать учителей. Режим доступа: https://www.challenges.fr/education/quand-lecole-narrive-plus-a-recruter-de-profs_778401 (дата обращения: 19.10.2023).

участие не только выпускники педагогических направлений. Наряду со студентами Институтов INSPE, для которых прохождение конкурса не представляет особой проблемы ввиду того, что весь период обучения в магистратуре они посвящают его подготовке, в конкурсных испытаниях также могут принимать участие кандидаты, не имеющие педагогического образования, но имеющие опыт работы (не менее 5 лет), а также родители трех и более детей и другие категории населения. Они готовятся к конкурсу либо самостоятельно, либо в частных школах на платных курсах. Забегая вперед, отметим, что среди опрошенных нами стажеров более половины относятся как раз ко второй группе, они готовились к конкурсу самостоятельно и успешно справились со всеми испытаниями.

После успешного прохождения конкурсного экзамена молодой специалист должен проработать в школе в статусе «*учителя-стажера*» (*professeur des écoles stagiaire*) в течение одного учебного года. Именно для таких стажеров существует, прежде всего, институт наставничества. Стоит отметить, что в период годичной стажировки стажеры продолжают обучение в INSPE. Для каждого молодого специалиста определяется индивидуальная траектория обучения, учитывающая его предыдущий академический и профессиональный опыт. Для стажеров – выпускников INSPE обязательное обучение составляет 10–20 дней в год. Для тех, кто не имеет педагогического образования, предусмотрена программа переподготовки объемом от 220 до 250 часов в области педагогики, дидактики, цифрового обучения и др.¹ В конце года, в случае положительной оценки комиссией результатов работы в школе, стажер получает должность «*штатного учителя*» (*professeur-titulaire*).

Таким образом, для того чтобы получить работу в начальной или средней школе во Франции, необязательно иметь педагогическое образование, важно успешно пройти конкурсный отбор. Исторически так сложилось, что в данной стране при приеме на работу учитывалась лишь компетентность специалиста в совсем предмете, но не его профессиональные навыки как педагога. При этом знакомство с основами педагогического мастерства происходило уже на практике, в первый год профессиональной деятельности молодых специалистов в школе. Государство сначала принимало учителей на работу, а потом занималось повышением их квалификации. Ключевую роль в этом процессе играли школьные учителя-наставники и инспекторы Министерства образования. Отголоски этой системы существуют и поныне несмотря на то, что последние реформы направлены на усиление профессиональной подготовки учителей.

Формы наставничества молодых учителей во Франции

Функции педагогического сопровождения начинающих учителей во Франции выполняют несколько групп специалистов. Со стороны школы роль тьютора во Франции чаще всего выполняет так называемый «*учитель-настав-*

¹ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Bulletin officiel n° 29 du 21 juillet 2022 "Modalités d'organisation de l'année de stage – Année scolaire 2022–2023". Режим доступа: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo29/MENH2218500C.htm> (дата обращения: 19.10.2023).

ник»¹ (фр. maître formateur). Он является школьным учителем, то есть ведет уроки в своем классе, и одновременно участвует в профессиональной подготовке студентов – будущих учителей. Его роль как наставника заключается в следующем:

- встреча студентов Института INSPE – будущих педагогов в школе во время практики, вводный инструктаж, приглашение их на свои уроки, методическая помощь в подготовке и проведении их уроков;

- сопровождение и контроль учителей-стажеров во время работы в школе, посещение занятий стажеров;

- индивидуальное сопровождение (тьюторство) одного или нескольких учителей-стажеров, консультирование по вопросам проведения уроков, помощь в подготовке к урокам, критический анализ работы стажера, приглашение стажера на свои уроки в случае необходимости;

- разработка и проведение мероприятий и занятий в рамках обучения будущих учителей в Институте INSPE и курсов повышения квалификации работающих учителей².

Отметим, что учитель-наставник занимает важное место в профессиональном становлении начинающего педагога. Он сопровождает стажера на протяжении всего учебного года, знакомит будущего коллегу со школой, с классом, где ему предстоит вести занятия, помогает готовиться к урокам, консультирует, поддерживает, дает советы и делится своим опытом. В первые месяцы работы он присутствует на занятиях своего подопечного каждую неделю, затем периодичность контроля снижается – один раз в месяц, потом один раз в два месяца и т. д. Его посещения имеют большое значение для стажеров еще и потому, что именно на основе его оценки в конце учебного года комиссия принимает решение о возможности перевода стажера в статус штатного учителя.

В контексте исследования представляют интерес требования к данной категории специалистов и их профессиональная подготовка. Анализ нормативных документов Министерства образования и молодежи Франции³ свидетельствует о том, что для занятия должности «учителя-наставника» необходимо иметь опыт работы в школе не менее 5 лет и получить *квалификационное свидетельство учителя начальной школы с правом осуществлять обучение учителей* (CAFIPEMF – Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur). Процедура получения данного свидетельства предусматривает прохождение программы переподготовки в течение 5 недель и конкурсные испытания.

¹ Дословно с французского языка «maître formateur» переводится как «учитель, осуществляющий профессиональную подготовку», «учитель-тренер». В рамках данного исследования мы используем термин «учитель-наставник», поскольку, на наш взгляд, с точки зрения русскоязычного читателя он наиболее ясно отражает задачи этого педагога.

² Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire. Режим доступа: <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/mene1013103c.html> (дата обращения: 19.10.2023).

³ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Bulletin officiel n° 21 du 27 mai 2021 «Organisation de l'examen et nature des épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf)». Режим доступа: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo21/MENE2115553C.htm> (дата обращения: 19.10.2023).

Переподготовка включает в себя теоретический и практический блоки. Обучение начинается с практической части и организовано следующим образом. Кандидат на 2–3 недели прикрепляется к опытному учителю-наставнику и наблюдает за его работой со студентами и стажерами во время педагогических практик. Теоретическая подготовка проходит в Институте образования INSPE и продолжается также 2–3 недели¹.

Что касается экзамена для получения квалификационного свидетельства CAFIPEMF, следует отметить, что он направлен на оценку педагогического мастерства учителя и его способностей к осуществлению наставнической деятельности. Конкурсное испытание включает в себя два основных этапа. На первом этапе кандидат проводит открытый урок в своем классе (обычно это урок математики или французского языка) в присутствии членов комиссии, после чего происходит совместное обсуждение его итогов. Во время собеседования комиссия оценивает способность кандидата анализировать свою профессиональную деятельность с точки зрения соответствия содержания урока учебным планам и программам, а также методики преподавания.

На втором этапе кандидат в присутствии членов комиссии осуществляет наблюдение за деятельностью другого педагога начальной школы во время урока. Сразу после завершения урока кандидат должен обсудить с педагогом его результаты также в присутствии членов комиссии. В завершении конкурсных процедур комиссия проводит заключительное собеседование с кандидатом, где оценивает его педагогические и методические компетенции, а также способность консультировать и оказывать тьюторскую поддержку учителю в области преподавания школьных дисциплин.

Анализируя систему допуска к профессии наставника и программу профессиональной переподготовки, мы можем отметить ее ярко выраженный практико-ориентированный характер, что кажется нам крайне важным. Интерес представляет и организация сертификации в форме контроля профессиональной компетентности кандидата, его практических навыков и умений.

Кроме учителя-наставника, функцию тьютора со стороны школы может выполнять так называемый «временный встречающий учитель» (MAT – *maître d'accueil temporaire*). Он также является опытным педагогом, осуществляющим наблюдение за работой стажеров-практикантов, но в отличие от учителя-наставника он делает это на добровольной основе, поэтому никаких сертификатов и прохождения обучения от него не требуется. Чтобы стать встречающим учителем достаточно иметь желание поделиться своим профессиональным опытом и написать мотивационное письмо в инспекцию Министерства образования и молодежи своего учебного округа. Руководство округа назначает встречающих учителей на один учебный год, поэтому они имеют статус «временных», однако на практике, если деятельность педагога не вызывает нареканий, и он сам не против продолжать выполнять роль тьютора, его статус автоматически продлевается.

¹ SNUipp-FSU. Je suis formateur ou formatrice. Режим доступа: <https://www.snuipp.fr/fonctions/formateur> (дата обращения: 19.10.2023).

Задачи встречающего учителя практически идентичны вышеперечисленным задачам учителя-наставника: он также принимает в своем классе одного или нескольких студентов на практике и стажеров, делится с ними своими методами преподавания и инновационными практиками, знакомит с методической документацией (планами уроков, программой обучения) и помогает в подготовке к урокам. Существенное отличие встречающего учителя от учителя-наставника состоит в том, что последний имеет право на сокращение своей преподавательской нагрузки на 25–30 %, у встречающего учителя такого права нет. Однако он имеет бонус в качестве финансового вознаграждения за каждого прикрепленного к нему студента¹.

Еще одним специалистом, контролирующим работу начинающих учителей во Франции, является *инспектор Министерства образования*. В целом, феномен инспектирования учебного процесса и преподавательской деятельности представителями министерства является давней французской традицией, которая существует еще со времен Наполеона Бонапарта. Инспекторы посещают уроки один раз в полгода, выполняя роль «привилегированных посредников между государством и учебными заведениями» (S. Netto, E. Voulgre, F. Villemonteix) [34]. Основной задачей инспектора всегда являлась оценка работы педагогического персонала школы и контроль выполнения программы обучения. В соответствии с последними тенденциями государственной политики приоритетными аспектами деятельности инспектора должны стать индивидуальная поддержка и педагогическое руководство. В рамках этой деятельности инспектор может посещать занятия стажера.

Как было упомянуто выше, на время педагогической практики к каждому стажеру прикрепляются два тьютора: один педагог из школы, в которой он проходит практику, второй – из Института INSPE. Куратор из Института INSPE обычно посещает уроки стажера дважды в год, его функция в большей степени состоит в обсуждении в аудитории возникших на практике проблем и поиске путей их решения, проведении семинарских занятий, дискуссионных сессий, индивидуальных консультаций. Он так же, как и школьный наставник, проверяет правильность разработки поурочных планов и соответствие материала программе, дает советы и рекомендации молодому специалисту и в конце года выставляет оценку. Необходимость прикрепления двух тьюторов объясняется желанием избежать субъективной оценки стажера, поскольку мнение наставников играет ключевую роль в решении о назначении молодого специалиста на постоянную должность. Нам представляется это положение правильным и справедливым.

Результаты опроса учителей-стажеров

Анализ результатов опроса стажеров позволил составить социальный портрет начинающего учителя во Франции, выявить основные сложности, с

¹ Devenir maître d'accueil temporaire MAT : toutes les informations pour endosser ce rôle. Режим доступа: <https://www.pass-education.fr/devenir-mat/> (дата обращения: 19.10.2023).

которыми сталкиваются учителя в начале профессиональной деятельности, а также роль наставников в процессе адаптации начинающих педагогов.

Анкетирование показало, что начинающий учитель во Франции совсем не обязательно является молодым учителем. Половина опрошенных учителей-стажеров (10 чел.) – старше 36 лет, при этом трое из них входят в категорию от 46 до 50 лет, что свидетельствует о том, что среди начинающих учителей немало людей, решивших в зрелом возрасте прийти работать в школу. Анализ базового образования опрошенных показал, что 9 человек имеют педагогическое образование, остальные получили дипломы в самых разных сферах: психологии, лингвистике, менеджменте, торговле, медицине, логистике и др.

В этой связи определенный интерес представляют мотивы, побудившие взрослых людей сменить сферу деятельности. В качестве основной причины, приведшей их в систему образования, подавляющее число участников опроса (17 чел.) назвали *стремление заниматься педагогической деятельностью, быть учителем*. Кроме того, четверо респондентов отметили *желание работать в бюджетной сфере* и трое упомянули *удобный график работы и продолжительность отпуска*.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод о том, что начинающий учитель младших классов во Франции – это, чаще всего, женщина средних лет с высшим образованием и высоким уровнем мотивации к работе в школе, имеющая опыт работы в других сферах деятельности. Исследования французских авторов P. Zimmermann, N. Demogeot, C. Metz и E. Flavier подтверждают этот вывод и также свидетельствуют о том, что профиль начинающих учителей становится все более неоднородным, и что многие из них имеют опыт работы в других сферах [24]. Частично это объясняется тем фактом, что в настоящее время все более распространенным явлением становится межпрофессиональная мобильность специалистов, когда люди самого разного возраста стремятся попробовать себя в различных сферах деятельности.

Если сравнить эту ситуацию с российскими реалиями, с одной стороны, можно отметить разницу между европейским и российским менталитетом. По мнению Л. Н. Духаниной, для большинства российских педагогов профессия учителя – это профессия на всю жизнь [35]. С другой стороны, тенденция перехода людей среднего возраста в профессию педагога постепенно становится актуальной и для нашей страны¹. В связи с этим актуализируется вопрос о необходимости внедрения альтернативных образовательных маршрутов и разработки программ профессиональной интеграции, которые учитывали бы различный уровень подготовки начинающих учителей.

Одним из важных аспектов исследования стал анализ основных сложностей, с которыми сталкиваются учителя-стажеры в начале профессиональной деятельности. Согласно результатам опроса, самой большой проблемой, о которой упомянули 15 человек, является *время, затрачиваемое на подготовку*

¹ Кто и зачем идет в учителя, или почему профессия педагога в России вновь востребована. Режим доступа: <https://pnu.edu.ru/ru/news/2019-07-31-teacher/> (дата обращения: 19.10.2023).

к занятиям. Комментарии респондентов по этому поводу довольно эмоциональны: *«Мне до сих пор не удалось научиться совмещать личную жизнь и работу. Этот первый год работы намного сложнее, чем подготовка к конкурсу...»; «Психологическая перегрузка и физическая усталость из-за слишком большого объема подготовительной работы...».*

Следует пояснить, что учитель-стажер во Франции должен готовить не только развернутый план каждого урока (séance), но и так называемый дидактический план на несколько уроков, объединенных общей темой (séquence didactique). На наш взгляд, большой объем учебно-методической документации действительно усложняет процесс подготовки к занятиям, но с другой стороны, учитывая разный уровень образования учителей-стажеров, он позволяет обеспечить выполнение общеобразовательной программы и облегчает контроль деятельности начинающего учителя.

Вторым проблемным моментом, о котором упомянули более половины опрошенных (11 чел.), является *различный уровень подготовленности учеников внутри класса*. Отметим, что данная проблема также относится к числу традиционных в общеобразовательной школе, в том числе и в России. На соседних партах могут оказаться дети с совершенно разным уровнем подготовки. Одни дети, поступая в школу, умеют читать, писать и уже начали изучать иностранный язык, другие приходят в школу гораздо менее подготовленными. Необходимость учета индивидуальных особенностей и способностей обучающихся усложняет работу не только начинающих, но и опытных педагогов. Поэтому, на наш взгляд, педагогическая поддержка молодых учителей должна предусматривать помощь и практические рекомендации со стороны наставников по организации учебного процесса с обучающимися разного уровня.

На третьем месте (8 чел.) были упомянуты *сложности, связанные с преподаванием отдельных дисциплин*. Дело в том, что в отличие от российских школ, во Франции учитель начальных классов ведет абсолютно все предметы, включая музыку, физкультуру и др. Основной упор при подготовке учителей делается на такие предметы, как математика и французский язык, следовательно, «второстепенным» предметам уделяется меньше внимания. В результате, четверо из опрошенных признались, что испытывают сложности с дидактическим наполнением таких предметов, как «изобразительное искусство», «музыка», «физическая культура», «история» и «география». Кроме того, участниками опроса были упомянуты проблемы, связанные с управлением классом, низкие академические результаты некоторых учеников, большой разрыв между теорией и практикой преподавания и невысокий уровень заработной платы.

Ключевой темой опроса были посещения учителей-наставников и их отношения со стажерами. На вопрос *«Помогают ли вам посещения тьютора?»* более половины опрошенных (13 чел.) ответили, что визиты тьютора являются для них мотивирующими, а советы полезными, однако для 7 человек приход тьютора на урок является проблемой, а для некоторых даже *«источником*

стресса». Вместе с тем, практически все опрошенные (19 чел.) согласны с комментариями и замечаниями тьюторов.

Как следует из результатов опроса, замечания наставников чаще всего связаны с методикой преподавания (9 чел.), при этом тьюторы положительно оценивают эмоциональную составляющую работы стажеров – психологический климат на уроке, серьезное отношение начинающих педагогов к работе, их коммуникативные навыки и др. Анализ ответов респондентов раскрывает широкую гамму вопросов, обсуждаемых с наставником, и их внимательное отношение к своим подопечным. Комментарии тьюторов затрагивают абсолютно все аспекты работы молодых педагогов: подготовку к занятиям, оформление планов уроков, структуру урока, ведение урока, учебные материалы, управление классом, учет индивидуальных особенностей учащихся, отношения с родителями, рефлексию и самоанализ, личные качества стажеров и др.

Особый интерес представляют мнения учителей-стажеров по поводу того, *каким образом можно помочь начинающим учителям в процессе профессиональной интеграции:*

«Необходимо больше поддержки и примеров при разработке тематических планов. Это ужасно – готовить план дома, чтобы потом проверить его пригодность на уроке, а после этого получить за него оценку Было бы намного более мотивирующим получить обратную связь о содержании плана до его реализации...»;

«Необходимо разделить функции тьютора, который оценивает и аттестовывает стажера, и настоящего тьютора-наставника, который помогает, обучает, но не выставляет оценку...».

Таким образом, можно предположить, что невысокая удовлетворенность деятельностью наставника в некоторых случаях может быть обусловлена тем, что он вынужден совмещать две разные задачи – помогать молодому коллеге и оценивать его работу. По мнению французских педагогов J. Amathieu и S. Chaliès [32], которые занимаются подготовкой тьюторов, для того чтобы общение между тьютором и его подопечным было эффективным, необходим высокий уровень доверия и установление равноправных отношений между ними, чего сложно достичь, если наставник должен в итоге поставить начинающему специалисту отметку. Приоритет в работе наставника должен отдаваться методической и психологической поддержке начинающего педагога, повышению его уверенности в себе, а не оцениванию его деятельности.

Обсуждение

Собранный материал свидетельствует о том, что, несмотря на наличие формально утвержденной должности учителя-наставника в школе и других смежных специалистов, вхождение в профессию остается сложным периодом для начинающих учителей во Франции, многие из них испытывают стресс и разочарование. Результаты опросов, проводимых Федерацией профсоюзов

учителей во Франции¹, также свидетельствуют о том, что период вхождения в профессию является для большинства из них очень напряженным: 85 % стажеров считают себя недостаточно хорошо подготовленными для того, чтобы брать на себя ответственность за весь класс, 72 % начинающих специалистов говорят о перегруженности работой, 62,5 % находятся в стрессовом состоянии. Вместе с тем, по мнению большей части опрошенных, общение с тьюторами-наставниками носит конструктивный характер и способствует их профессиональному развитию.

В условиях внедрения различных практик наставничества в российских школах и вузах, представляется важным учесть опыт зарубежных коллег и выявить те аспекты, которые могли бы быть успешно применены в условиях отечественной системы образования.

Ключевым аспектом, по нашему мнению, являются *отбор и подготовка наставников молодых учителей*. Из всего вышесказанного следует очевидный вывод о том, что сама по себе институционализация должности наставника не гарантирует решения проблемы оттока молодых учителей. Недостаточно просто ввести должность наставника и возложить ответственность на опытного педагога, важно готовить специалистов к работе с молодыми коллегами и создавать условия для эффективного взаимодействия наставников и их подопечных.

Прежде всего, необходимо сформулировать требования к данной категории специалистов. Успех наставничества во многом зависит от профессиональных и личностных качеств педагога-тьютора. Как сказано в Этическом кодексе наставника в РФ, «наставник – это не только функция, это – миссия, при исполнении которой требования к личностным и нравственным качествам наставника достаточно высокие»². Следовательно, при отборе наставников необходимо уделять повышенное внимание профилю кандидатов, их мотивации и коммуникативным навыкам. С учетом опыта зарубежных коллег, нами были сформулированы следующие *требования к личностным и профессиональным качествам наставников*:

- опыт работы в школе не менее 5 лет, знание корпоративной культуры и ценностей школы, ее традиций и обычаев,
- высокий уровень педагогического мастерства, стремление к непрерывному профессиональному развитию,
- высокий уровень мотивации к работе наставником, стремление поделиться своим опытом,
- высокий уровень авторитета среди коллег, безукоризненная репутация с точки зрения педагогической этики,

¹ Entre motivation et malaise. Режим доступа: https://62.snuipp.fr/IMG/pdf/snuinfos_122_FORMATEURS.pdf (дата обращения: 10.10.2023).

² Этический кодекс наставника в Российской Федерации. Режим доступа: <http://rao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/12/eticheskii-%CC%86-kodeks-nastavnika.pdf> (дата обращения: 22.12.2023).

– владение грамотной речью и навыками межличностного общения, умение слушать, сдержанность, честность, открытость, способность к конструктивной обратной связи, ответственность и др.

Кроме соответствия вышеперечисленным требованиям, кандидат на должность наставника должен пройти *профессиональную переподготовку*, которая, как мы полагаем, должна включать в себя теоретический и практический блоки. В этом контексте, на наш взгляд, полезным было бы переосмыслить опыт Франции. Безусловным преимуществом французской системы подготовки наставников мы считаем ее практико-ориентированный характер. В связи с чем при разработке аналогичных программ в условиях отечественной системы образования мы рекомендовали бы уделить особое внимание наблюдению за работой опытных наставников, организации мастер-классов и неформальных встреч с профильными специалистами.

Теоретический блок также должен быть максимально практико-ориентированным, основываться на решении кейсов, анализе практик наставничества и реальных проблемных ситуаций, возникающих в учебном процессе. До начала обучения считаем важным проводить индивидуальный *анализ потребностей будущих наставников*, а также диагностику их профессионального опыта и навыков, и в соответствии с их запросами корректировать содержание теоретического блока. Выявление потребностей целевой группы позволит сузить перечень учебных материалов, которые будут предлагаться всем специалистам. Учет индивидуальных потребностей будущих наставников можно осуществить за счет организации гибридного обучения, предусматривающего как обязательные модули, так и курсы по выбору, как общие мероприятия, так и индивидуальные консультации в онлайн и оффлайн форматах.

К условиям эффективного функционирования наставничества в нашей стране следует, безусловно, отнести снижение академической нагрузки для педагогов-наставников и обеспечение их финансового стимулирования. Согласно результатам опросов, проведенных отечественными авторами среди российских учителей, одним из основных барьеров в функционировании наставничества в России является нежелание опытных педагогов работать наставниками из-за нерешенности вопросов статуса, нагрузки и оплаты труда [9]. Учитывая текущую нагрузку школьных учителей, без поддержки остаются не только молодые педагоги, но зачастую и студенты на практике, вынужденные «вариться в собственном соку».

Кроме того, в идеале наставник должен быть практикующим преподавателем в той же предметной области, что и молодой педагог, хорошо знать программу обучения по данному предмету, только в этом случае он может оказать методическую поддержку своему подопечному и помочь в планировании уроков. Если в условиях конкретной школы это осуществить затруднительно (ввиду нехватки педагогов по определенным предметам), консультирование по методическим вопросам может осуществлять тьютор из университета. В данном случае особую значимость приобретает налаживание школьно-университетского партнерства.

Учитывая неоднородность профиля начинающих педагогов, важным условием эффективного сотрудничества между начинающим и опытным педагогом является ориентация на профессиональные дефициты молодого специалиста, определение его «зон роста», помощь в выборе дополнительных образовательных мероприятий и ресурсов. Акцент в работе наставника должен быть сделан на психологическую поддержку молодого коллеги, чтобы снизить его стресс, неизбежно возникающий при посещении уроков. Со стороны начинающих учителей, как показало исследование, особенно востребована помощь в подготовке к урокам и посещение уроков наставника (пассивная практика).

И наконец, наставничество должно быть частью комплексной вводной программы для начинающих специалистов, которая может включать в себя и другие элементы и мероприятия, такие как социальную поддержку, специальные технологии контроля, аттестации и рефлексии, планирование профессионального саморазвития и др.

Заключение

Сравнивая опыт России и Франции в сфере наставничества, можно отметить, что при всех культурных различиях, существующих между двумя странами и их системами образования, существуют общие приоритетные направления развития педагогической науки. Необходимость диверсификации мер поддержки молодых педагогов и совершенствования системы наставничества обсуждаются и в России, и во Франции на государственном уровне. В Год педагога и наставника учеными РАО разработана и принята Концепция развития наставничества, утвержден Этический кодекс наставника, в разных регионах страны создаются «школы наставничества», различные электронные площадки для обмена опытом и сетевого взаимодействия, реализуются грантовые программы и региональные проекты, проводятся программы повышения квалификации и др.

На наш взгляд, позитивный адаптационный потенциал опыта Франции заключается, прежде всего, в нормативном закреплении статуса учителя-наставника и сокращении основной нагрузки наставников на 25-30 %. Как известно, в России в каждой школе есть учителя, которые готовы и хотят поделиться своим опытом, но, учитывая объем текущей работы, у них зачастую не хватает на это ни времени, ни сил. Поэтому институционализация соответствующей должности с частичным освобождением наставника от учебной нагрузки позволила бы повысить мотивацию учителей к осуществлению наставнической деятельности.

Интерес представляет также статус «временного встречающего учителя», существующий во Франции. В нашей стране аналогичная практика распространена в форме сопровождения студентов педагогических факультетов на практике в школе, когда каждый практикант прикрепляется к учителю-предметнику.

К числу преимуществ французской системы образования можно отнести также специальную подготовку и сертификацию наставников. Не каждый педагог может стать наставником. В дополнение к имеющимся у него личностным и профессиональным качествам, ему необходим ряд особых компетенций, связанных с методами взаимодействия с подопечными. Некомпетентный наставник может нанести больше вреда, чем пользы молодому учителю, например, в силу чрезмерной опеки или «навязывания» своих методов работы. Поэтому научно-методическое сопровождение учителей-наставников и курсы повышения квалификации будут, безусловно, востребованы среди учителей.

Интерес представляют также формы реализации школьно-университетского партнерства, существующие во Франции, а именно посещение уроков молодого специалиста куратором из вуза, а также участие школьных учителей-наставников в теоретической подготовке будущих учителей в рамках занятий в педагогической магистратуре. В России больше распространены иные формы взаимодействия высшей школы и общеобразовательных учреждений (профильные классы, профориентационная работа и др.). На наш взгляд, посещение уроков молодых учителей руководителями практик из вуза способствовало бы лучшей поддержке начинающих специалистов. К сожалению, в условиях России это не всегда осуществимо по причине территориального отдаления некоторых школ, однако в этом случае можно использовать формат виртуального наставничества.

Нельзя не упомянуть и о проблемных моментах, которые были выявлены в практике работы наставников во Франции. Исследование показало, что в данной стране слишком большое внимание уделяется контролю и оценке работы начинающих учителей, причем от этой оценки во многом зависит дальнейшая судьба молодого педагога. По нашему мнению, наставническая деятельность не должна характеризоваться избыточным контролем и регламентацией. Важно соблюдать грань между необходимостью доверять и помогать, не переходя к надзору и излишней отчетности. Основной функцией наставника должна оставаться психологическая и методическая поддержка молодого коллеги.

В заключение отметим, что принятие обоснованных решений по вопросам институционализации наставничества и системной подготовки учителей-наставников в нашей стране невозможно без привлечения и всестороннего анализа и оценки опыта мировых образовательных систем с учетом их взвешенного осмысления, критической переработки и соответствующей адаптации к условиям российской системы образования, имеющей богатый опыт и традиции.

Список использованных источников

1. 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):12–48. doi:10.17853/1994-5639-2023-5-12-48

2. Ратнер Ф.Л., Тихонова Н.В. Качество образования: педагогический аспект. *Высшее образование в России*. 2019;12:87–96. doi:10.31992/0869-3617-2019-28-12-87-96
3. Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Baklashova T.A., Latypova L.A. Novice teacher induction in Russia: management and mentoring. In: Mena J., Clarke A., eds. *Teacher Induction and Mentoring*. Cham: Palgrave Macmillan; 2021:1–25. doi:10.1007/978-3-030-79833-8_1
4. Айдарова Е.В. Бедственное положение учителей и уход студентов-педагогов из профессии. Воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство школы. *Вопросы образования*. 2016;2:183–207. doi:10.17323/1814-9545-2016-2-183-207
5. Ingersoll R.M., Strong M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Education Research*. 2011;81(2):201–233. doi:10.3102/0034654311403323
6. Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя. *Ярославский педагогический вестник*. 2019;4(109):62–70. doi:10.24411/1813-145X-2019-10453
7. Cornu B. Teacher education in France: universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*. 2015;6(3):289–307. doi:10.3402/edui.v6.28649
8. Feuillet P., Prouteau D. De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale. *Education & Formations*. 2020;101:99–124. doi:10.48464/ef-101-05
9. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Хуснутдинова М.Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов. *Вопросы образования*. 2019;4:133–159. doi:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
10. Руденко И.В., Саркисова И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов. *Научный вектор Балкан*. 2021;5(2):15–20. doi:10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003
11. Воскресенко О.А., Варникова О.В., Константинов В.В., Пашковская С.С., Щелина Т.Т. Наставничество в системе обеспечения адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022;9:88–95. doi:10.24158/spp.2022.9.13
12. Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(1):207–216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
13. Осипов П.Н. Наставничество как социально-педагогический феномен. *Управление устойчивым развитием*. 2023;1(44):102–108. doi:10.55421/2499992X_2023_1_102
14. Ирисметова И.И., Масалимова А.Р., Баянов Д.И. Реализация научно-методического обеспечения подготовки наставников в условиях современных предприятий. *Казанский педагогический журнал*. 2022;6:175–181. doi:10.51379/KPJ.2022.157.7.022
15. Дудина Е.А. Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2022;2(220):39–49. doi:10.23951/1609-624X-2022-2-39-49
16. Gagnon B., Goyette N., Ouellet M. La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*. 2022;9(2):120–149. doi:10.7202/1092843ar
17. Vivegnis I. Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 2020;55(2):1–21. doi:10.7202/1077970ar
18. Martineau S., Mukamurera J. Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*. 2012;1(2):45–62. doi:10.7202/1009059ar
19. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019;3:4–18. doi:10.24411/2307-4264-2019-10301

20. Базарнова Н.Д. Эффективные практики педагогического наставничества в период с 1931 по 1953 гг. *Гуманитарные науки и образование*. 2022;13(1):7–12. doi:10.51609/2079-3499_2022_13_01_07
21. Яковлева Э.И., Красилов И.Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС. *Образование и наука*. 2016;5(134):158–175. doi:10.17853/1994–5639–2016–5–158–175
22. Vivegnis I. La formation des mentors de futurs enseignants: comment s'y prendre? In: Raucet B., ed. *Accompagner les étudiants: Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur; 2021:329–350. doi:10.3917/dbu.rauce.2021.01.0329
23. Deprit A., Bernal Gonzalez A., Collonval P., Van Nieuwenhoven C. Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & Formation*. 2019;e-315:47–63. Accessed September 01, 2023. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/9869/1/e_315_00_Editorial_BDL03.pdf
24. Zimmermann P., Demogeot N., Metz C., Flavie E. L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 2021;47:121–135. Accessed September 01, 2023. <https://hal.science/hal-03188367/>
25. Даммерер Й., Циглер В., Бартонек С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей. *Ярославский педагогический вестник*. 2019;1(106):56–69. doi:10.24411/1813-145X-2019-10278
26. Ciavaldini-Cartaut S. Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*. 2016;206:61–74.
27. Gouin J.-A., Colognesi S. Supervision à distance de la gestion de classe en enseignement primaire. In: Petit M. *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Éditions JFD; 2021:58–86.
28. Petit M., Dionne L., Brouillette L. Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 2019;21(1):96–118. doi:10.7202/1061719ar
29. Dubos M., Dejean C. Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2023;(21-1). Accessed September 01, 2023. <http://journals.openedition.org/rdlc/11900>
30. Baudrit A. *L'investigation collaborative: de la pratique d'enquête à la collaboration à distance*. Bruxelles: Peter Lang; 2023. 154 p.
31. Moussay S., Blanjoie V. Le tutorat mixte: tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence. In: Chaliès Sébastien, Lussi Borer Valérie. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octares Editions; 2020:82–92. Accessed September 01, 2023. <https://uca.hal.science/hal-03003995/>
32. Amathieu J., Chaliès S. Activités de formation des enseignants novices et trajectoire de satisfaction professionnelle: conceptualisation et illustration. *Activités*. 2021;18-2. doi:10.4000/activites.6670
33. Ravez C. Former à enseigner: activités, mutations, tensions. *Dossier de veille de l'Ifé*. 2023;143:1–40. Accessed September 01, 2023. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>
34. Netto S., Voulgre E., Villemonteix F. Agir avec les technologies comme néo-inspecteur de l'Éducation nationale: Entre acceptations et renoncements. *Le numérique à l'école primaire*. 2019;87–106. doi:10.4000/books.septentrion.99472
35. Духанина Л.Н. Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей. *Интеграция образования*. 2022;26(4):722–739. doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739

References

1. 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. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-5-12-48
2. Ratner F.L., Tikhonova N.V. Quality of education: pedagogical aspect. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;12:87–96. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2019-28-12-87-96
3. Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Baklashova T.A., Latypova L.A. Novice teacher induction in Russia: management and mentoring. In: Mena J., Clarke A., eds. *Teacher Induction and Mentoring*. Cham: Palgrave Macmillan; 2021:1–25. doi:10.1007/978-3-030-79833-8_1
4. Aydarova E.V. Teachers' plight and trainees' flight: perceived, lived, and conceived spaces of schools. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2016;2:183–207. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2016-2-183-207
5. Ingersoll R.M., Strong M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Education Research*. 2011;81(2):201–233. doi:10.3102/0034654311403323
6. Chernjavskaja A.P., Danilova L.N. Teacher-mentor as an assistant in adaptation of the young teacher in school. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019;4(109):62–70. (In Russ.) doi:10.24411/1813-145X-2019-10453
7. Cornu B. Teacher education in France: universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*. 2015;6(3):289–307. doi:10.3402/edui.v6.28649
8. Feuillet P., Prouteau D. De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale. *Education & Formations*. 2020;101:99–124. (In French) doi:10.48464/ef-101-05
9. Margolis A.A., Arzhanykh E.V., Khusnutdinova M.R. Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019;4:133–159. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
10. Rudenko I.V., Sarkisova I.V. Mentoring as a form of scientific and methodological support of the professional development of future teachers. *Nauchny Vektor Balkan = Scientific Vector of the Balkans*. 2021;5.2(12):15–20. (In Russ.) doi:10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003
11. Voskresasken O.A., Varnikova O.V., Konstantinov V.V., Pashkovskaya S.S., Shchelina T.T. Mentoring in the system of ensuring the adaptation of young teachers in a general education organization. *Obschestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2022;9:88–95. (In Russ.) doi:10.24158/spp.2022.9.13
12. Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(1):207–216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
13. Osipov P.N. Mentorship as a social and pedagogical phenomenon. *Upravlenie ustoychivym razvitiem = Sustainable Development Management*. 2023;1(44):102–108. (In Russ.) doi:10.55421/2499992X_2023_1_102
14. Irismetova I.I., Masalimova A.R., Bayanov D.I. Implementation of scientific and methodological support for the training of mentors in the conditions of modern enterprises. *Kazanskiy pedagogicheskii jurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2022;6:175–181. (In Russ.) doi:10.51379/KPJ.2022.157.7.022
15. Dudina E.A. Mentoring the gifted: educational and psychological perspectives. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2022;2(220):39–49. (In Russ.) doi:10.23951/1609-624X-2022-2-39-49
16. Gagnon B., Goyette N., Ouellet M. La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*. 2022;9(2):120–149. (In French) doi:10.7202/1092843ar

17. Vivegnis I. Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 2020;55(2):1–21. (In French) doi:10.7202/1077970ar
18. Martineau S., Mukamurera J. Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*. 2012;1(2):45–62. (In French) doi:10.7202/1009059ar
19. Blinov V.I., Esenina E.J., Sergeev I.S. Mentoring in education: you need a well sharpened tool. *Professional'noe obrazovanie i ryok truda = Professional Education and the Labor Market*. 2019;3:4–18. (In Russ.) doi:10.24411/2307-4264-2019-10301
20. Bazarnova N.D. Effective practices of pedagogical mentoring from 1931 to 1953. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2022;13(1-49):7–12. (In Russ.) doi:10.51609/2079-3499_2022_13_01_07
21. Yakovleva E.N., Krasilova I.Y. From the experience of supporting young teachers in the EU countries. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016;5(134):158–175. (In Russ.) doi:10.17853/1994–5639–2016–5–158–175
22. Vivegnis I. La formation des mentors de futurs enseignants: comment s'y prendre? In: Raucet B., ed. *Accompagner les étudiants: Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur; 2021:329–350. (In French) doi:10.3917/dbu.rauce.2021.01.0329
23. Deprit A., Bernal Gonzalez A., Collonval P., Van Nieuwenhoven C. Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & Formation*. 2019;e-315:47–63. (In French) Accessed September 01, 2023. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/9869/1/e_315_00_Editorial_BDL03.pdf
24. Zimmermann P., Demogeot N., Metz C., Flavie E. L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 2021;47:121–135. (In French) Accessed September 01, 2023. <https://hal.science/hal-03188367/>
25. Dammerer J., Ziegler V., Bartonek S. Tutoring and coaching as special forms of mentoring for young teachers starting their careers. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019;1(106):56–69. (In Russ.) doi:10.24411/1813-145X-2019-10278
26. Ciavaldini-Cartaut S. Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*. 2016;206:61–74. (In French)
27. Gouin J.-A., Colognesi S. Supervision à distance de la gestion de classe en enseignement primaire. In: Petit M. *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Éditions JFD; 2021:58–86. (In French)
28. Petit M., Dionne L., Brouillette L. Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 2019;21(1):96–118. (In French) doi:10.7202/1061719ar
29. Dubos M., Dejean C. Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2023;(21-1). (In French) Accessed September 01, 2023. <http://journals.openedition.org/rdlc/11900>
30. Baudrit A. *L'investigation collaborative: de la pratique d'enquête à la collaboration à distance*. Bruxelles: Peter Lang; 2023. 154 p. (In French)
31. Moussay S., Blanjoie V. Le tutorat mixte: tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence. In: Chaliès Sébastien, Lussi Borer Valérie. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octares Editions; 2020:82–92. (In French) Accessed September 01, 2023. <https://uca.hal.science/hal-03003995/>
32. Amathieu J., Chaliès S. Activités de formation des enseignants novices et trajectoire de satisfaction professionnelle: conceptualisation et illustration. *Activités*. 2021;18-2. (In French) doi:10.4000/activites.6670

33. Ravez C. Former à enseigner: activités, mutations, tensions. *Dossier de veille de l'Ifé*. 2023;143:1–40. (In French) Accessed September 01, 2023. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>
34. Netto S., Voulgre E., Villemonteix F. Agir avec les technologies comme néo-inspecteur de l'Éducation nationale: Entre acceptations et renoncements. *Le numérique à l'école primaire*. 2019;87–106. (In French) doi:10.4000/books.septentrion.99472
35. Dukhanina L.N. The role of perception of school leadership in emotional burnout and commitment to school among Russian teachers. *Integration of Education*. 2022;26(4):722–739. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739

Информация об авторах:

Тихонова Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0003-2112-4523; Казань, Российская Федерация. E-mail: nvtihonova@kpfu.ru

Ратнер Фаина Лазаревна – заслуженный деятель науки Республики Татарстан, обладатель медали им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор-консультант кафедры теории и практики перевода Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0002-5686-8111; Казань, Российская Федерация. E-mail: faina.ratner@yandex.ru

Вергасова Ирина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0002-1517-9205; Казань, Российская Федерация. E-mail: iranabalaban@mail.ru

Вклад соавторов:

Н.В. Тихонова – обзор современных исследований по проблеме наставничества молодых учителей; обработка данных; подготовка инструментария опроса; анализ результатов эмпирического исследования; подготовка текста.

Ф.Л. Ратнер – постановка проблемы исследования; утверждение методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

И.Я. Вергасова – проведение теоретического анализа состояния проблемы исследования в отечественной и зарубежной науке, подготовка списка литературы.

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

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; поступила после рецензирования 27.03.2024; принята в печать 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nataliya V. Tikhonova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Relations, Kazan Federal University; ORCID 0000-0003-2112-4523; Kazan, Russian Federation. E-mail: nvtihonova@kpfu.ru

Faina L. Ratner – Honored Scientist of the Republic of Tatarstan, Recipient of the Ushinsky Medal, Dr. Sci. (Education), Professor-Advisor, Department of Practice and Theory of Translation, Institute of International Relations, Kazan Federal University; ORCID 0000-0002-5686-8111; Kazan, Russian Federation. E-mail: faina.ratner@yandex.ru

Irina Y. Vergasova – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Relations, Kazan Federal University; ORCID 0000-0002-1517-9205; Kazan, Russian Federation. E-mail: iranabalaban@mail.ru

Contribution of the authors:

N.V. Tikhonova – review of modern research on the problem of mentoring novice teachers; data processing; preparation of survey tools; analysis of the results of an empirical study; preparation of the text.

F.L. Ratner – statement of the research problem; approval of the methodology; scientific guidance; preparation of the final version of the text.

I.Y. Vergasova – a theoretical analysis related to the current state of the problem in Russia and abroad, formatting of references and citations.

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

Received 10.10.2023; revised 27.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Natalia Vladimirovna Tijonova: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas del Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0003-2112-4523; Kazán, Federación de Rusia. Correo electrónico: nvtihonova@kpfu.ru

Faina Lázarevna Rátner: Científica Honoraria de la República de Tatarstán, ganadora de la medalla en honor a K.D. Ushinsky, Doctora en Ciencias de la Pedagogía, profesora consultora del Departamento de Teoría y Práctica de la Traducción del Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0002-5686-8111; Kazán, Federación de Rusia. Correo electrónico: faina.ratner@yandex.ru

Irina Yákovlevna Vergásova: Candidata a Ciencias de la Filología, Profesora Asociada del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas del Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0002-1517-9205; Kazán, Federación de Rusia. Correo electrónico: iranabalaban@mail.ru

Contribución de coautoría:

N.V. Tijonova: revisión de investigaciones modernas sobre el problema de la mentoría de los profesores jóvenes, procesamiento de datos, preparación de instrumentos de encuesta, análisis de los resultados de la investigación empírica, preparación de textos.

F.L. Rátner: planteamiento del problema de investigación, aprobación de metodología, liderazgo científico, preparación de la versión final del texto.

I.Ya. Vergásova: realización del análisis teórico del estado del problema de investigación en la ciencia nacional y extranjera, elaborando una lista de referencias.

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

El artículo fue recibido por los editores el 10/10/2023; recepción efectuada después de la revisión el 27/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-152-181



Будущее в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов

Д.П. Заводчиков¹, Е.В. Лебедева², А.А. Шаров³

Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация.

mail: ¹zavodchikov_d@mail.ru; ²ekaweb@inbox.ru; ³asharoff@yandex.ru

✉ asharoff@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Современные концепции образования базируются на принципах предвосхищения, детерминации настоящего будущим (опережающее образование, Life Long Learning). Такая же закономерность переносима и на личность как субъекта жизни в целом, так и профессиональной жизни в частности. *Цель* исследования – на основе теоретико-методологического анализа, выделения и эмпирического исследования психологических характеристик будущего рассмотреть его как личностный конструкт в структуре субъективного образа профессиональной жизни. *Методология, методы и методики.* В качестве ключевых методологических подходов выступают субъектный подход и теоретико-методологические основания применения синергетического подхода для изучения психики, психических явлений и процессов. В качестве конкретных методов и методик исследования использованы опросные методы. Методы математико-статистической обработки данных: сравнительный анализ и факторный анализ проводились с помощью программы IBM SPSS Statistics v.20. *Результаты.* На основании теоретических представлений о временных модулях, временной перспективе, психологических характеристик организации и восприятия времени, а также результатов проведенного анализа работ зарубежных и отечественных авторов предложена структурно-функциональная модель субъективного образа профессиональной жизни, включающая четыре блока: блок ретроспекции, блок регуляции актуальной активности, прогностический и транспективный блок. *Научная новизна.* Обосновано применение субъектного и синергетического подхода для моделирования образа профессионального будущего. Предложена структурно-функциональная модель образа профессионального будущего, включающая инварианты, представляющие собой формально-содержательную репрезентацию временных модулей прошлого, настоящего и будущего и механизм сличения актуального состояния с желаемым («потребное будущее»). *Практическая значимость.* Представленная структурно-функциональная модель субъективного образа профессиональной жизни может послужить основой разработки субъект-ориентированного подхода к профессиональной ориентации и сопровождению профессионального становления на этапе выбора профессии и профессиональной подготовки практическими средствами конструирования профессионального будущего.

Ключевые слова: субъект, временная перспектива, профессиональное будущее, образ профессионального будущего, профессиональная подготовка, субъективная картина профессионального пути, студент

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01519 «Субъективная картина профессиональной жизни личности», <https://rscf.ru/project/23-28-01519/>

Авторы выражают признательность экспертам журнала «Образование и наука» за объективный анализ статьи и рекомендации по совершенствованию ее содержания. Авторы выражают благодарность участникам исследования.

Для цитирования: Заводчиков Д.П., Лебедева Е.В., Шаров А.А. Будущее в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов. *Образование и наука*. 2024;26(5):152–181. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-152-181

The future in the structure of the subjective image of a student professional life

D.P. Zavodchikov¹, E.V. Lebedeva², A.A. Sharov³

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation.

E-mail: ¹zavodchikov_d@mail.ru; ²ekaweb@inbox.ru; ³asharoff@yandex.ru

✉ *asharoff@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* Modern concepts of education are based on the principles of anticipation, determination of the present by the future (advanced education, Life Long Learning). The same pattern applies to the personality of both the subject of life in general and professional life in particular. *Aim.* Based on the theoretical and methodological analysis, identification and empirical research of the psychological characteristics of the future, the present research *aims* to consider the future as a personal construct in the structure of the subjective image of professional life. *Methodology and research methods.* The key methodological approaches are the subjective approach and the theoretical and methodological foundations for using the synergetic approach to study the psyche, mental phenomena and processes. The study employs survey methods; the methods of mathematical and statistical data processing: comparative analysis and factor analysis were carried out using the IBM SPSS Statistics v.20 program. *Results.* Based on theoretical ideas about time modes, time perspective, psychological characteristics of organisation and perception of time, as well as the results of an analysis of the works of foreign and Russian authors, a structural-functional model of the subjective image of professional life is proposed, including four blocks: a block of retrospection, a block of regulation of actual activity, a prognostic block, and a transpective block. *Scientific novelty.* The use of a subjective and synergetic approach to modelling the image of the professional future is justified. A structural-functional model of the image of the professional future is proposed, including invariants that represent a formal and meaningful representation of the temporal modes of the past, present and future and a mechanism for comparing the current state with the desired ("needed future"). *Practical significance.* The presented structural-functional model of the subjective image of professional life can serve as the basis for the development of a subject-oriented approach to professional guidance and support of professional development at the stage of choosing a profession and professional training with practical means of constructing a professional future.

Keywords: subject, time perspective, professional future, image of the professional future, professional training, subjective picture of the professional path, student

Acknowledgements. The article was financially supported by the Russian Science Foundation grant 23-28-01519 “Subjective Representation of a Person’s Professional Life”, <https://rscf.ru/en/project/23-28-01519/>

The authors express their gratitude to the experts of the Education and Science Journal for their objective analysis of the article and recommendations for improving its content. The authors would like to thank the research participants.

For citation: Zavodchikov D.P., Lebedeva E.V., Sharov A.A. The future in the structure of the subjective image of a student professional life. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5):152–181. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-152-181

El futuro en la estructura de la visión subjetiva de la vida profesional de los estudiantes

D.P. Zavódchikov¹, E.V. Lébedeva², A.A. Sharov³

Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Federación de Rusia.

E-mail: ¹zavodchikov_d@mail.ru; ²ekaweb@inbox.ru; ³asharoff@yandex.ru

✉ asharoff@yandex.ru

Abstracto. *Introducción.* Los conceptos modernos de educación se basan en los principios de anticipación, determinación del presente por el futuro (educación avanzada, Life Long Learning). El mismo patrón se aplica a la personalidad tanto del sujeto de la vida en general como de la vida profesional en particular. *Objetivo.* El propósito del estudio es considerarlo como un constructo personal en la estructura de la visión subjetiva de la vida profesional a partir del análisis teórico y metodológico, la identificación y la investigación empírica de las características psicológicas del futuro. *Metodología, métodos y procesos de investigación.* En calidad de enfoques metodológicos se establecen el enfoque subjetivo y los fundamentos teóricos y metodológicos para utilizar el enfoque sinérgico con el propósito de estudiar la psique, los fenómenos y procesos mentales. En cuanto a los métodos concretos se utilizaron métodos de encuesta como métodos y técnicas de investigación específicos, métodos de procesamiento de datos matemáticos y estadísticos: análisis comparativo y análisis factorial, los cuales se realizaron utilizando el programa IBM SPSS Statistics v.20. *Resultados.* A partir de ideas teóricas sobre los modos del tiempo, la perspectiva temporal, las características psicológicas de la organización y la percepción del tiempo, así como los resultados de un análisis de las obras de autores nacionales y extranjeros, se ha propuesto un modelo estructural y funcional de la visión subjetiva de la vida profesional, que incluye cuatro bloques: un bloque de retrospección, un bloque de regulación de la actividad actual, un bloque de pronóstico y un bloque transpectivo. *Novedad científica.* Se justifica el uso de un enfoque subjetivo y sinérgico para modelar la imagen del futuro profesional. Se propone un modelo estructural y funcional de la imagen del futuro profesional, que incluye invariantes que exponen una representación formal y significativa de los modos temporales del pasado, presente y futuro y un mecanismo para comparar el estado actual con el deseado (“futuro necesario”). *Significado práctico.* El modelo estructural y funcional presentado de la visión subjetiva de la vida profesional puede servir como base para el desarrollo de un enfoque orientado hacia la orientación profesional y el apoyo al desarrollo profesional en la etapa de elección de una profesión y formación profesional con medios prácticos para la construcción de un futuro profesional.

Palabras claves: sujeto, perspectiva temporal, futuro profesional, visión del futuro profesional, formación profesional, imagen subjetiva de la trayectoria profesional, estudiante

Agradecimientos. El estudio contó con el apoyo de la subvención n.º 23-28-01519 de la Fundación Rusa para la Ciencia “Visión subjetiva de la vida profesional de una persona”, <https://rscf.ru/project/23-28-01519/>

Los autores expresan su agradecimiento a los expertos de la revista "Educación y Ciencia" por su análisis objetivo del artículo y sus recomendaciones para mejorar su contenido. Los autores desean agradecer a los participantes del estudio.

Para citas: Zavódochikov D.P., Lébedeva E.V., Sharov A.A. El futuro en la estructura de la visión subjetiva de la vida profesional de los estudiantes. *Ovrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2024;26(5):152–181. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-152-181

Введение

Динамичность и неопределенность социально-экономических процессов в современном обществе по-новому ставят проблему профессионального становления и самоопределения человека. В настоящее время мир профессий претерпевает кардинальные изменения, связанные с внедрением инновационных технологий и форм занятости, тотальной автоматизацией и цифровизацией, внедряющейся во все сферы человеческой практики. Качественные преобразования производительных сил влекут за собой в перспективе вероятность массового исключения человека из производственных процессов, в том числе и из области принятия решений, а также присвоения интеллектуальных и творческих функций системами искусственного интеллекта. Прогнозируемые изменения трудовой занятости, а самое главное – системы воспроизводства квалифицированных кадров являются ключевой угрозой для процессов профессиональной идентификации и профессионального становления. Цифровизация требует не только новых форм и видов профессиональной подготовки и ориентации, но и обновленных моделей профессионального становления и самоопределения, учитывающих, в том числе, неопределенность профессионального будущего.

Профессиональное развитие и становление представляют собой стадийный процесс овладения профессией. Количественные эффекты накопления знаний, формирования навыков, дифференциации и развития умений и способностей на основе последующей интеграции приводят к качественным изменениям самого субъекта и деятельности. Несмотря на то, что предпосылками к освоению профессиональной деятельности можно считать формирование общетрудовых навыков и интересов на протяжении дошкольного и школьного детства, именно студенческий возраст выступает периодом наиболее интенсивного профессионального самоопределения, в процессе которого личностные ресурсы раскрываются в деятельности как профессионально значимые свойства.

Обращение к отечественным и зарубежным концепциям профессионального становления показывает, что на данный момент, при характеристике периодов и этапов профессионализации, практически не учитывается специфика субъективного восприятия времени жизни в разделении и единстве временных модусов прошлого, настоящего и будущего. Становление анализируется через призму закономерностей, обусловленных социально-профессиональной средой и ее факторами, личность же при этом выступает как резуль-

тат. В то же время важнейшей детерминантой развития личности, по мнению отечественных авторов (К. А. Абульханова-Славская, А. К. Болотова) является время, самосознание личности во времени организует и направляет активность на достижение ближайших и отдаленных целей [2;3]. Моделирование будущего, «рефлекс цели» (И. П. Павлов [4]) представляет собой одну из важнейших, системообразующих форм отражения мира живым организмом. Сама организация времени также может быть рассмотрена как деятельность, где будущее выступает как цель, результат деятельности и реализуется на уровне личности и субъекта в процессах целеполагания, планирования и т. д. «Модель потребного будущего» (А. Н. Бернштейн), «акцептор результата действий» (П. К. Анохин) задают не только вектор движения, но и параметры текущей активности, соотношенные с условиями достижения цели (см.[5]).

В концепциях профессионального становления время выступает одной из координат профессионального пространства личности, но координатой скорее внешней, чем внутренней. Профессиональное прошлое в этих концепциях практически не фигурирует. Профессиональное настоящее описывается динамической структурой деятельности в единстве ее операциональных и мотивационно-целевых компонентов, а также может трактоваться как функциональное состояние.

Ряд отечественных авторов, в том числе С. Б. Волков [6], И. И. Хасанова, С. С. Котова [7], Е. В. Устинова [8], указывают на возможность профессиональной реориентации и изменения вектора профессионального становления. Нелинейный подход к профессиональному развитию оказывается, на наш взгляд, как минимум неполным без рассмотрения психологического содержания и функций временной организации личности, восприятия времени и событий жизни, предполагающих многовариантность, переосмысление, изменение жизненных и профессиональных планов.

Противоречивый характер профессионального развития в условиях современности диктует необходимость психолого-педагогического сопровождения профессионализации на ранних стадиях профессионального становления, что, в свою очередь, требует построения эвристической модели субъективного образа профессионального будущего. Выделение компонентов профессионального будущего может быть положено в основу проектирования конкретных мероприятий в рамках системы психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов с целью развития у них прогностической и профессионально-логической компетентности.

Таким образом, *цель* настоящего исследования состоит в построении модели субъективного образа профессиональной жизни личности и эмпирическом изучении профессионального будущего на стадии профессиональной подготовки.

Объектом исследования выступает субъективный образ профессионального будущего. *Предмет* – структурно-содержательные компоненты субъективного образа профессиональной жизни у студентов на стадии профессиональной подготовки.

Гипотезы:

1. В структуре субъективного образа профессиональной жизни возможно выделить инварианты, представляющие собой формально-содержательную репрезентацию временных модусов прошлого, настоящего и будущего и механизм сличения актуального состояния с желаемым («потребное будущее»).

2. Факторная структура субъективного образа профессиональной жизни соответствует априорной теоретической модели репрезентации временных модусов.

Обзор литературы

Изучение концепции времени в научной психологии осуществлялось с различных теоретических и методологических точек зрения. Представители экспериментальной структурной психологии и гештальт-подхода оперировали измерениями времени как физической величины, однако столкнулись с субъективным пониманием, описаниями и интерпретациями времени при изучении психических процессов восприятия, памяти и сознания, что и позволило в дальнейшем говорить о времени психологическом.

Сложность понятия «время» и его культурная обусловленность делают его изучение психологией затруднительным. В зарубежной традиции можно обнаружить теории психологического времени как феномена, имеющего свою структуру, когнитивные механизмы и пространственную размерность. Так, в работе T. Cottl [7], можно найти упоминание временных отрезков или «временных зон», связность которых выступает отдельным предметом исследования. Классические исследования L. Frank [10] и K. Lewin посвящены рассмотрению временных модусов, в частности временной перспективы, представляющей собой целостность видения человеком своего психологического будущего и психологического прошлого в данный момент [11, с. 53–56]. J. O. Nuttin детализирует этот конструкт, выделяя собственно временную перспективу, временную установку, отражающую позитивную или негативную настроенность субъекта к своему прошлому, настоящему или будущему, а также временную ориентацию – доминирующую поведенческую направленность на объекты и события, относящиеся к тому или иному временному модусу [12]. Способность к построению временной перспективы является чисто человеческим свойством, и ряд исследователей (M. Seligman et al.; L. Andre et al.) говорит о важности «навигации в будущее» при рассмотрении всех аспектов поведения человека [13; 14].

Как указывают некоторые авторы (Assylkhan et al.) временная перспектива подвержена возрастным изменениям и связана с личностными чертами [15]. Оригинальный эволюционный подход к субъективной организации индивидуального и коллективного временного опыта предлагают J. T. Furey и V. J. Fortunato, выделяя три когнитивных паттерна как три мыслительных перспективы (прошлое, настоящее и будущее мышление), участвующие в процессе переработки информации и формировании индивидуальных черт личности

[16]. Исследование сбалансированности временной перспективы, по мнению I. Boniwell и P. G. Zimbardo, открывает широкие возможности для управления временем и человеческим поведением [17; 18].

Проблема прогнозирования имеет междисциплинарный характер, что находит отражение и в предлагаемых моделях организации времени. Так, С. М. Atance и D. K. O'Neill утверждают, что концепция «эпизодического мышления о будущем» может служить объединяющей базой для анализа материала, накопленного в различных областях психологии: когнитивной, социальной и личностной, возрастной, клинической и нейропсихологии [19]. Совмещение возможностей нейрофизиологического и когнитивного подхода предлагается в статье Н. Hogendoorn [20], освещающей роль процессов прогнозирования в восприятии настоящего. Когнитивные и нейрофизиологические механизмы проецирования в прошлое или в будущее рассматриваются также D. R. Addis в рамках подхода, обозначаемого как «ментальное путешествие во времени» [21].

Безусловно, в исследованиях времени, его модусов и их проявлений в психической организации человека, структурных элементов личности, связанных со временем, временной организации психики и деятельности, образа будущего как регулятора активности значительная часть заслуг принадлежит отечественным психологам К. А. Абульхановой, Т. Н. Березиной, А. К. Болотовой и др. [2; 3]. В целом можно выделить общие установки на исследование психологического времени:

1. Психологическое время часто противопоставляется физическому времени и рассматривается как субъективное восприятие времени человеком (Е. И. Головаха, А. А. Кроник) [22].

2. Время также изучается как жизненный путь человека, как последовательность и взаимосвязь событий в жизни человека, формирующих его опыт и самоидентификацию (Б. Г. Ананьев; К. А. Абульханова, Т. Н. Березина; Е. И. Головаха, А. А. Кроник) [23; 3; 22].

Как указывается в статье С. Б. Нестеровой, и по сегодняшний день вопросы, связанные с выявлением факторов, определяющих восприятие времени и жизненного пути не теряют актуальности и продолжают рассматриваться с различных теоретических и методологических позиций [24]. В рамках обозначенной темы предлагаются даже новые категории, такие как «социально-психологическое время» (А. А. Карелин [25]), которые требуют дальнейшего осмысления. В статье Т. А. Нестик время рассматривается в контексте социального бытия человека, проанализированы подходы в области исследования времени как группового феномена [26]. Социальное измерение времени предполагает изучение влияния установок, аттитюдов и даже, как отмечает А. В. Парамузов, религиозных представлений [27]. Возвращаясь к анализу зарубежных работ, необходимо упомянуть обзорную статью A. J. Shipp и K. J. Jansen, в которой время представлено с позиции индивидуального и группового субъекта, включая организационный аспект [28]. Прикладной аспект изучения субъективного

времени подчеркивается и Р. Dawson: автор предлагает рассматривать данный феномен в контексте организационных изменений [29].

Большое количество исследований посвящено изучению индивидуальных и возрастных различий в восприятии времени и жизненного пути. Например, в статьях В. И. Волоховой, М. И. Кошеновой, Д. М. Шабанова [30], а также Н. Н. Фокеевой [31] уточняются особенности восприятия времени на разных этапах онтогенетического и возрастного развития. В. Д. Едигарева уделяет внимание функционированию личности в контексте психологического времени, в частности взаимосвязи восприятия времени с переживанием личностью кризисных ситуаций [32]. Существенный интерес, по мнению ряда исследователей (Я. В. Кравцова, Т. Д. Дубовицкая, А. Г. Абдуллин [33], И. А. Ральникова, Е. С. Дынникова [34]), вызывает также взаимосвязь внешних и внутренних свойств, качеств и состояний личности с психологическим временем, а также гендерные аспекты (С. М. Момбей-оол, Д. Х. Г. Кенден [35]). Содержательная сложность и терминологическое разнообразие рассматриваемого концепта порождают, как отмечает Р. Л. Лучистая, дискурс различения психологического и субъективного времени [36], хотя вопрос о соотношении этих понятий до сих пор не получил окончательного разрешения.

Одним из аспектов изучения субъективного времени становится способность к организации деятельности в контексте предвосхищения и прогнозирования будущего. Ведущую роль в этом процессе играют мотивационные и регуляционные факторы. Так, в исследовании А. В. Барановой, Н. В. Яковлевой выявлена связь между регуляционной гибкостью и субъективной оценкой будущего, а также между оценкой способности к реализации «Возможного Я» и интуитивным восприятием настоящего [37]. В свою очередь, способность к саморегуляции, как считают Т. Ю. Копылова и Д. В. Рожков, обнаруживает специфику, связанную с характером учебной или профессиональной деятельности [38; 39]. В зарубежных исследованиях, посвященных организационному поведению, например, в статье А. J. Shipp et al. прослеживаются индивидуальные различия в значимости прошлого, настоящего и будущего в аспекте отношения к работе [40]. Вместе с тем, приходится отметить, что, несмотря на наличие теоретических предпосылок взаимосвязи субъективной организации времени с содержанием деятельности, эмпирических исследований заявленной проблемы достаточно мало.

Таким образом, можно резюмировать, что проблема психологического времени в контексте его взаимосвязи с различными характеристиками, способностями и свойствами личности, нуждается в дополнительном изучении. Особый интерес представляет установка на субъектность и ориентация на масштаб человеческой жизни. Учитывая открытую в гештальт-психологии интенцию психики создавать целостные образы, т. е. закономерности, а также способность «Я» оперировать временными модусами в первую очередь в плане образов, представляется перспективным более детально изучить конструкции, выступающие основой жизненного и профессионального проекти-

рования – субъективный образ профессиональной жизни, включающий себя субъективную картину профессионального пути личности и образ профессионального будущего.

Профессиональный жизненный путь личности охватывает весь период профессионализации, начиная с периода формирования профессиональных интересов и намерений и заканчивая уходом из профессии. В системе представлений личности о своем профессиональном жизненном пути его событийное наполнение оказывается связанным с реализацией отношения к различным временным модусам – прошлому, настоящему и будущему. Субъективная картина профессионального пути имеет формальные и содержательные характеристики: событийную структуру и насыщенность, характер связей между событиями, протяженность временной ретроспективы и перспективы. Следует отметить, что при изучении профессионального аспекта жизненного пути личности особую важность приобретает выявление стратегии профессионального развития и изучение личностного смысла профессиональной деятельности. Обнаруженная О. Н. Поповой [41], Ю. Н. Гут [42], Т. А. Егоренко и Е. М. Родиной [43] взаимосвязь профессионального самоопределения и временной перспективы акцентирует роль будущего в процессе осмысления и целеполагания при построении индивидуальной профессионально-жизненной траектории. Согласно результатам, полученным W. Lens et al., временная перспектива студентов взаимосвязана с показателями саморегуляции, успеваемости и карьерной зрелости [44], а D. F. Kauffman и J. Nusman. прослеживают связь временной перспективы со способностью к постановке и достижению учебных целей [45]. Таким образом, личностные особенности восприятия времени и построения образа будущего на стадии получения профессионального образования могут рассматриваться в качестве предикторов учебной и профессиональной успешности.

Методология, материалы и методы

Для описания процессов, протекающих в сложных, открытых, самоорганизующихся системах разной природы, в том числе восприятия (Г. Хакен, М. Хакен-Крелль) [46], психики, личности и психологии как науки (В. Е. Ключко) [47], оптимальным представляется понятийный аппарат синергетики, в терминах которой субъективный образ профессионального будущего выступает аттрактором профессионального становления. Методологическая установка субъектного подхода к личности как к субъекту собственной активности, соединенная с терминологическим аппаратом синергетики дает возможность подойти к теоретическому и эмпирическому исследованию закономерностей целостного представлению субъекта о пространственных и временных характеристиках профессионального становления в контексте жизнедеятельности как вероятностного, нелинейного процесса собственных изменений с желаемым сценарием.

Исходя из этого, субъективная логика профессионального становления личности может быть раскрыта с учетом основных положений системно-деятельностного подхода, отводящего главное место активной деятельности, в ходе которой субъект выстраивает некую модель среды и действует в направлении «потребного будущего». Для выделения ведущих характеристик этой модели были проанализированы концепции психологического времени и временных ориентаций, каузометрический и психобиографический подход, ориентированный на изучение субъективного восприятия человеком своей жизненной и профессиональной ситуации.

На этапе теоретического анализа мы использовали поисковую систему Google Scholar, а также базы elibrary и Scopus для проведения серии поиска по ключевым словам (например, «субъективное время», «психологическое время», «будущее», «образ будущего», «временная перспектива»). Проведенный теоретический анализ позволил выделить группы психологических конструктов, имеющих большое значение для изучения структуры образа профессионального будущего – это репрезентация отдельных временных модусов (прошлое, настоящее и будущее) и механизм объединения опыта на основе его рефлексии и оценки. Далее была предпринята проверка модели посредством факторного анализа полученных эмпирических данных.

В эмпирическом исследовании в общей сложности приняло участие 182 студента Российского государственного профессионально-педагогического университета, 3–4 курса, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям).

Для изучения самого образа будущего использовалась методика изучения субъективной картины жизненного пути «Каузометрия» (А. А. Кроник, Е. И. Головаха, Р. А. Ахмеров, вариант адаптированный для изучения субъективной картины профессиональной жизни личности) [48]. Процедура и ключевые характеристики каузометрии были сохранены, а для выделения были предложены профессиональные, карьерные и профессионально значимые (оказавшие влияние на профессиональное самоопределение) события. Самоактуализация как процесс раскрытия и созревания потенциала, направленный в будущее является важнейшей характеристикой будущего, для ее диагностики использовался «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (адаптация Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз)[49]. Для определения психологических (главным образом, эмоционально-установочных) характеристик временных модусов применялась методика ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory) опросник Зимбардо по временной перспективе (адаптация О. В. Митиной, Е. Т. Соколовой и А. Сырцовой) [50]. Ключевой составляющей для модуса будущего является прогностичность, исходя из этого, в диагностическую батарею была включена методика «Способность к прогнозированию» (Л. А. Ретуш) [51]. Для оценки способности субъекта к актуальной и ретроспективной рефлексии накопленного временного опыта был использован «Опросник рефлексивности» (А. В. Карпов) [52]. Мотивационный и регулятивный аспекты организации

времени в рамках модуса «настоящее» исследовались с помощью тест-опросника А. Мехрабиана «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, методики К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности (в модификации А. А. Реана) [53], и методики «Стиль саморегуляции поведения» – ССП-98» (В. И. Моросанова) [54].

Результаты исследования

Вторым этапом исследования стал анализ зарубежных и отечественных работ с целью выявления когнитивных структур и закономерностей, необходимых для построения модели субъективного образа профессиональной жизни и уточнения места и роли будущего в данной структуре.

Опираясь на обзор S. Tang et al. [55], можно констатировать, что субъективные временные механизмы по-прежнему представляют собой «черный ящик», иначе говоря, остаются в существенных моментах непознанными. Однако, как отмечают A. J. Shipp и K. J. Jansen [28], идентифицированные различными исследователями когнитивные структуры укладываются в три широких кластера: внимание к прошлому, настоящему или будущему; подготовка к будущему; постижение прошлого, настоящего и будущего. В рамках первого кластера авторы выделяют фокус внимания, который отвечает за приписывание определенного значения временным модусам и фильтрацию информации; временное сравнение – оно выполняет функцию оценки настоящего по сравнению с прошлым или будущим; временное влияние, обращающее внимание на эмоции прошлого или будущего; обучение и накопление опыта, в том числе профессионального или организационного. Второй кластер – подготовка к будущему – включает в себя проекцию как механизм формирования будущих ожиданий; аллокацию – разделение времени для обеспечения текущих и будущих графиков, что важно, например, для существования полихронных организационных структур (Mohammed & Nadkarni [56]; осознание времени как ресурса и интерпретацию будущих событий в зависимости от горизонта планирования (Trope & Liberman [57]). Наконец, третий кластер, в представлении авторов, является несколько более сложным, поскольку связывает прошлый, настоящий и будущий опыт на основе нарратива, обращения к смыслам и значимости опыта, полученного на интра- и интерсубъектном уровнях.

Как указывалось ранее, изучение принципа связи временных модусов в единый конструкт и репрезентации этой связи в сознании, а также содержательное наполнение временной перспективы представлено в исследованиях, выполненных в русле каузометрического подхода. Проведенный теоретический анализ позволяет выдвинуть предположение о ключевых факторах, детерминирующих образ профессионального будущего. Непрерывный, «сквозной» характер восприятия времени жизни, нашедший отражение в понятии «временная транспектива» (В. И. Ковалев [58]) обусловлен наличием каузальных межсобытийных связей, содержательно структурирующих временные модусы: прошлое, настоящее и будущее. Принимая во внимание устремленность

профессионального транспекта в направлении от реализованных событий к профессиональной «цели-мечте», можно гипотетически обозначить механизм построения образа профессионального будущего как рефлексию содержательных характеристик временных модусов (ретроспекция – актуальная регуляция – прогноз), сопряженную с оценкой расхождения актуального состояния с «потребным» – выступающим аттрактором профессионального становления. Развитие этой системы определяется совокупностью побуждений, конкретизирующих направленность действий в направлении обозначенной цели. Таким образом, исследование субъективного восприятия профессионального пути личности должно включать в себя, помимо формальных характеристик, изучение ценностно-смысловых и мотивационных аспектов.

На основании обобщения упомянутых в работах зарубежных и отечественных исследователей психологических параметров предложим структурно-функциональную модель субъективного образа профессиональной жизни с учетом временных модусов.

В модели мы выделяем четыре блока с собственным психологическим содержанием: блок ретроспекции (психологическое прошлое), блок регуляции актуальной активности (психологическое настоящее), прогностический блок (психологическое будущее) и оценочный (транспективный). Ключевым для построения образа профессионального будущего логично выступает прогностический блок в синтезе направленности на будущее, антиципации как личностного ресурса и саморегуляции в аспектах моделирования, планирования и программирования.

Блок ретроспекции («психологическое прошлое») включает в себя генерализованные установки по отношению к прошлому, события, которые могут быть отнесены в субъективном восприятии к прошлому, и их разнообразную оценку (рациональную, эмоциональную).

Блок регуляции актуальной активности (психологическое настоящее») также предполагает наличие установочного компонента, который может быть изучен с помощью опросника Ф. Зимбардо [59]. Автор характеризует две установки. Первая представляет собой направленность на гедонистическое настоящее, при котором настоящее воспринимается оторванным от прошлого и будущего, а единственная направленность актуальной активности представляет собой стремление к удовлетворению потребностей базового уровня, т. е. наслаждение. Вторая – временная перспектива восприятия фаталистического настоящего, при которой оно видится независимым от воли личности, изначально предопределённым, а личность – подчиненной судьбе, року, фатуму и обстоятельствам. Таким образом, генерализированные установки на настоящее (по Ф. Зимбардо) ограничивают активность личности. Блок регуляции актуальной активности, по нашему мнению, кроме генерализированных установок на настоящее, включает мотивацию, которая хотя изначально направлена на удовлетворение потребностей, т.е. на будущее, тем не менее, инициирует активность в настоящий момент. Прежде всего, в предлагаемый нами блок ре-

гуляции актуальной активности вошли параметры широко известной концепции – мотивация достижений и мотивация избегания неудач. Их соотношение (доминантность одной из позиций) задает направленность актуальной активности и связана помимо прогнозирования последствий действий и поведения с проявлением активности в целом. Анализ концепций мотивации показал, что в блок регуляции актуальной активности целесообразно внести показатели мотивации, разработанные К. Замфир в отношении профессиональной деятельности. Хотя на этапе профессиональной подготовки предложенные показатели нуждаются в уточнении, поскольку ведущей является деятельность учебно-профессиональная. В этой концепции соотношение внешней отрицательной, внешней положительной и внутренней положительной мотивации задает мотивационный комплекс, инициирующий актуальное поведение субъекта. Внешняя отрицательная и внешняя положительная мотивация отражают реактивную позицию личности, внутренняя положительная мотивация больше отражает субъектность, когда активность инициируется смыслами. В качестве третьей составляющей блока актуальной регуляции деятельности как компонент вошел индивидуальный стиль саморегуляции деятельности. Блок актуальной регуляции деятельности включает также события, которые субъективно воспринимаются как события настоящего.

Прогностический блок в предлагаемой модели представлен временной перспективой ориентация на будущее (Ф. Зимбардо), которая отражает наличие у личности и приоритет целей и планов на будущее. Кроме того, в этот блок входит способность к антиципации как адаптационного ресурса личности. Для построения модели субъективного образа профессионального будущего подходит понимание антиципации, представленное в работах Л. А. Ретуш [51], К. А. Абульхановой-Славской («экстраполяция себя в будущее»)[2]. Способность к прогнозированию также характеризует индивидуальный стиль саморегуляции деятельности. Процессы планирования, моделирования и программирования направлены на управление действиями во временном модусе будущего, а по сути, представляют активность по построению образа действий для достижения целей. В прогностический блок входят также события субъективной картины жизненного пути, прогнозируемые в будущем.

В последний, транспективный, блок как компонент включены показатели ориентации во времени и синергии, а также самопринятия, характеризующие целостное восприятие жизненного и профессионального пути. Транспективный блок, таким образом, является внемодусным, не привязанным полностью к статусам прошлого, настоящего или будущего.

Функциональные связи между данными блоками обеспечиваются событийным наполнением и представлениями о причинно-следственных и целе-средственных связей между профессионально обусловленными событиями жизни. Динамика субъективного образа определяется переоценкой временной модальности событий, их значения и смысла, а также смещением личного временного центра, что позволяет рассматривать транспективу профессио-

нальной жизни субъекта, а образ профессионального будущего как системообразующий регулятор актуальной активности.

Для пилотажной проверки модели было проведено эмпирическое исследование на выборке студентов Российского государственного педагогического университета (182 чел.).

Первым шагом эмпирической проверки стал сравнительный анализ данных. В качестве дифференцирующего основания для сравнительного анализа был выбран критерий текущей профессиональной занятости или опыт на этапе профессиональной подготовки. На основании внутри выборки были выделены подгруппы студентов, не имеющих опыта самостоятельной профессиональной деятельности ($n = 85$) и тех, у кого есть опыт профессиональной деятельности не менее, чем полгода, в том числе в рамках производственных практик ($n = 97$). Была выдвинута гипотеза, что наличие профессионального опыта, пусть даже напрямую не связанного с профессией, существенно преобразует параметры структур взаимосвязи направленности личности и временной перспективы. Сравнительный анализ групп студентов, имеющих и не имеющих опыт работы, не показал статистически значимых различий в показателях самоактуализации, временной перспективы, саморегуляции поведения, рефлексивности и способности к прогнозированию. Были обнаружены статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) в мотивационных показателях методики профессиональной мотивации К. Замфир: у студентов, имеющих опыт работы, показатели внутренней и внешней положительной мотивации находятся на более высоком уровне, чем у студентов, не имеющих опыта работы. Можно предположить, что студенты, имеющие опыт работы, более осознанно подходят к выбору будущей профессии, понимая преимущества и недостатки конкретной специальности. Им легче самоопределиться и выделить для себя значимые мотивы, которые будут стимулировать их к успешной учебе и достижению целей в профессиональной деятельности. Внутренняя мотивация у таких студентов также выше, поскольку они испытывают удовлетворение от самого процесса обучения и достижения новых знаний и навыков. Внешняя положительная мотивация также играет важную роль, так как студенты, имеющие опыт работы, обычно нацелены на успешное трудоустройство и получение высокооплачиваемой работы после окончания обучения.

В целом можно характеризовать общую выборку (находящуюся на этапе профессиональной подготовки) как однородную по психологическим параметрам, связанными с образом профессионального будущего и субъективной картины жизненного пути.

Для уточнения структуры взаимосвязей переменных был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент. Исходя из того, что факторный анализ позволяет установить для большого числа исходных признаков сравнительно узкий набор «свойств», характеризующий связь между группами этих признаков (факторами), мы предполагаем, что за взаимосвязями подструктур направленности, временных ориентаций и структур

личности стоят общие установки самореализации в жизни, которые и будут являться факторами, определяющими образ профессионального будущего.

Величина меры выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина (КМО) демонстрирует удовлетворительную адекватность выборки для факторного анализа (КМО = 0,636). Критерий сферичности Бартлетта показывает статистически достоверный результат ($p < 0,05$): корреляции между переменными значимо отличаются от 0. Соответственно, мы можем применять метод факторного анализа.

В результате факторного анализа было извлечено 4 фактора с собственными значениями больше единицы, которые объясняют 71,3 % совокупной (общей) дисперсии.

В таблице 1 представлена преобразованная матрица факторных нагрузок после вращения.

Таблица 1
Матрица факторных нагрузок после вращения
Table 1
Matrix of factor loads after rotation

	Компонента Component			
	1	2	3	4
Положительное (позитивное) прошлое <i>Positive past</i>	0,855			
Шкала ценностной ориентации <i>The scale of value orientation</i>	0,815			
Шкала самопринятия <i>The scale of self-acceptance</i>	0,746			
Шкала самоуважения <i>Self-esteem scale</i>	0,714			
Рефлексивность <i>Reflexivity</i>	0,682			
Фаталистическое настоящее <i>The fatalistic present</i>	- 0,466	- 0,654		
Самостоятельность <i>Independence</i>		0,817		
Общий уровень саморегуляции <i>The general level of self-regulation</i>		0,747		
Гибкость <i>Flexibility</i>		0,618		
Шкала принятия агрессии <i>The scale of acceptance of aggression</i>		0,617		
Негативное прошлое <i>The negative past</i>		- 0,610		
Моделирование <i>Modeling</i>			0,695	
Достижение успеха <i>Achieving success</i>			0,690	
Ориентация на будущее <i>Future orientation</i>			0,668	

Мотивационная насыщенность профессионального будущего <i>Motivational saturation of the professional future</i>		0,560	0,647	
Внутренняя мотивация <i>Internal motivation</i>			0,628	
Способность к прогнозированию <i>The ability to predict</i>			0,624	
Шкала ориентации во времени <i>Time orientation scale</i>				0,782
Шкала самопринятия <i>The scale of self-acceptance</i>				0,743
Шкала синергии <i>Synergy scale</i>				0,689
Оценивание результатов <i>Evaluating the results</i>	-0,489			0,631
Шкала креативности <i>The scale of creativity</i>				0,560

В целом факторный анализ показал распределение измеренных признаков по временным модусам – прошлое, настоящее и будущее, а также дополнительный фактор, обозначенный нами как «трансспективный». Проанализируем каждый фактор.

Первый фактор можно интерпретировать как «фактор ретроспективной оценки», так как он собрал следующие переменные:

Положительное (позитивное) прошлое характеризует субъективное восприятие человеком своего прошлого, его отношение к пережитым событиям и опыту.

Шкала ценностной ориентации отражает степень, в которой человек разделяет определенные ценности и убеждения, которые могут влиять на его поведение и жизненные решения.

Шкала самопринятия описывает степень, в которой человек принимает себя таким, какой он есть, со всеми своими достоинствами и недостатками.

Шкала самоуважения отражает уверенность человека в своих способностях и возможностях, его самооценку.

Рефлексивность – это способность человека анализировать свои мысли, чувства и действия, а также оценивать их с точки зрения соответствия своим ценностям и целям.

Все эти переменные отражают различные аспекты прошлого опыта человека, его отношения к себе и своим действиям, а также его способность анализировать и оценивать свою жизнь.

Второй фактор можно обозначить как «фактор регуляции актуальной активности», поскольку он отражает то, как человек воспринимает свою текущую жизнь и справляется с ней, включает в себя следующие переменные:

Фаталистическое настоящее – это восприятие человеком своей жизни как предопределенной, без возможности контролировать события и управлять ими.

Самостоятельность отражает способность человека принимать решения и действовать независимо от внешних обстоятельств и влияний.

Общий уровень саморегуляции характеризует способность человека контролировать свои эмоции, мысли и поведение, а также адаптировать их к изменяющимся условиям.

Гибкость – отражает способность вносить коррективы в контур актуальной активности с учетом изменяющихся внешних условий.

Шкала принятия агрессии описывает отношение человека к собственной агрессии и насилию, его способность принимать и контролировать свои агрессивные импульсы.

Негативное прошлое – субъективное восприятие человеком своего негативного опыта, его отношение к прошлым неудачам и трудностям.

Третий фактор, который можно интерпретировать как «прогностический», включает в себя следующие переменные:

Моделирование – способность человека представлять и предсказывать возможные результаты своих действий и решений.

Достижение успеха – стремление человека к достижению поставленных целей и выполнению задач.

Ориентация на будущее – направленность человека на планирование и достижение своих целей в будущем.

Мотивационная насыщенность профессионального будущего – степень, в которой будущие события и возможности стимулируют мотивацию и интерес человека.

Внутренняя мотивация – стремление к достижению целей и удовлетворению потребностей, основанное на внутренних стимулах и интересах.

Способность к прогнозированию – умение человека анализировать текущую ситуацию и предсказывать ее развитие в будущем.

В целом он отражает способность человека планировать и предсказывать результаты своих действий, его стремление к достижению успеха, направленность на будущие цели, мотивационную насыщенность будущих событий и ситуаций, а также внутреннюю мотивацию и способность к прогнозированию.

Четвертый фактор, который можно интерпретировать как «трансспективный», включает в себя следующие переменные:

Шкала ориентации во времени отражает восприятие человеком времени, его умение распределять своё время и ресурсы, а также способность видеть взаимосвязи между прошлым, настоящим и будущим.

Шкала самопринятия показывает степень, в которой человек принимает и любит себя, признает свои достоинства и недостатки, и способен работать над своим развитием.

Шкала синергии отражает способность человека видеть связи между разными явлениями и событиями, умение находить компромиссы и сотрудничать с другими людьми для достижения общих целей.

Оценивание результатов показывает способность человека оценивать результаты своей деятельности, анализировать ошибки и находить способы их исправления.

Шкала креативности отражает творческий потенциал человека, его способность генерировать новые идеи и находить нестандартные решения задач.

В целом фактор характеризует способность к целостному восприятию жизни в единстве и взаимообусловленности прошлого, настоящего и будущего, соотнося свой творческий потенциал с целями профессионального развития.

Резюмируя полученные данные, можно заключить, что проведенный факторный анализ подтверждает работоспособность модели: выделенные факторы соответствуют репрезентации временных модусов и механизму, связывающему воедино прошлое, настоящее и будущего в интегральный феномен, обозначенный как «субъективный образ профессиональной жизни».

Обсуждение

Основной задачей данной статьи является уточнение роли будущего в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов.

При изучении профессионального будущего анализировались не конкретные события, их характеристика и группировка, а параметры субъективной картины жизненного пути, в нашем случае – профессионального жизненного пути, измеряемые с помощью каузометрии, в частности – психологический возраст, коэффициент взрослости, мотивационная насыщенность прошлого, настоящего и будущего, количество актуальных, потенциальных и реализованных связей.

Кроме анализа ключевых характеристик, представляют интерес генерализованные установки по отношению к временным модусам. Анализируя полученные данные, можно отметить, что эмоционально-установочные, регулятивные и мотивационные аспекты восприятия прошлого, настоящего и будущего представлены как в теоретическом анализе психологических параметров времени и образа будущего, так и в факторной структуре, полученной в ходе эмпирического этапа исследования. Исходя из этого модусная структура «прошлое-настоящее-будущее» была взята за основу разделения на функциональные блоки и дополнена «сквозными» компонентами, обозначенными в модели как «транспективные».

Полученные результаты в целом согласуются с данными других авторов, рассматривающих формально-содержательные и эмоционально-установочные аспекты временной перспективы. Так, A. Sircova et al. [60] считают, что временная перспектива, представляющая по Ф. Зимбардо, отношение и восприятие времени как генеральный фактор присутствует во всех временных модусах.

Особое значение в структурировании времени приобретает модус будущего. Мотивационная насыщенность профессионального будущего вошла в «прогностический фактор» наряду с моделированием и достижением успеха. Это опосредованно подтверждает точку зрения D. F. Kauffman, J. Husman [45] и W. Lens et al. [44] относительно значимости мотивации и характеристик временной перспективы для успешного протекания учебно-профессиональ-

ной деятельности. Студенты, ориентированные на будущее, более активны в выдвижении и достижении учебных целей, мотивированы на достижение успеха и способны к анализу актуальных возможностей образовательной среды, выделению условий, значимых для реализации профессиональных задач. Внутренняя мотивация характеризует направленность и стабильность усилий, предпринимаемых будущим специалистом для саморазвития. Как отмечает Л. Н. Степанова, способность к прогнозированию, актуализации психологических ресурсов относительно будущих событий («прогностический потенциал») может рассматриваться в качестве предиктора выбора эффективных стратегий жизненного самоосуществления [61].

В целом изучение временного модуса будущего в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов является важным направлением исследования, которое может помочь улучшить качество образования и повысить уровень профессиональной подготовки молодых специалистов.

Данное исследование может быть продолжено в плане выявления универсальности психологических характеристик и их связи с событийным содержанием субъективной картины жизненного пути в структуре образа профессионального будущего. В частности, оценить универсальность можно через расширение выборки, включение в нее студентов помимо представленных в нашем исследовании разных укрупненных групп специальностей, например, чисто технических или естественнонаучных. Определенный интерес представляло бы включение в программу исследования ассоциативного эксперимента. Предложенные меры, по предварительной оценке, позволят применить изначально планируемые методы статистической обработки данных для дальнейшей верификации и коррекции структурно-функциональной модели образа профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки, в частности регрессионный анализ и моделирование структурными уравнениями (SEM). Кроме того, дальнейшая оценка универсальности предложенной модели может быть связана с изучением субъекта на других стадиях профессионального становления, предполагаемые методологические сложности в этом случае могут быть связаны с оценкой возрастных эффектов на образ профессионального будущего.

Заключение

Обобщая методологические основания, актуальность, научную и практическую значимость, а также результаты можно сформулировать следующие положения.

Усложнение и ускорение темпов жизни общества за счёт развития транспортных и коммуникационных инфраструктур, создания множества общественных институтов и усиления межкультурного взаимодействия не только делает актуальными объективно возникающие проблемы в области поддержания и повышения профессиональной квалификации, но также актуализирует социальную и личную рефлексию по отношению к процессам развития и формирования, включая профессиональное развитие и самоопределение личности в динамичном профессиональном поле.

Ключевые методологии восприятия общественной и личной жизни включают синергетический и субъективный подходы, в которых личность рассматривается как субъект своей жизни, активно преобразующий не только себя, но и условия своего существования, включая профессиональную сферу.

Интенсификация жизни, в том числе профессиональной, усложнение социально-профессиональной среды, неопределенность как фактор требуют изучения не просто механизмов проявления субъекта в событиях жизни, но и углубленного понимания пространственно-временных маркеров и психологических критериев его самоосуществления, а также механизмов развития в жизнедеятельности и профессиональной сфере.

Взаимодействие индивида и профессионально-образовательной среды, сформированной особенностями постиндустриального общества, проявляется в субъективных представлениях человека о ключевых характеристиках общества и процессе собственного профессионального развития, обладающих временными и пространственными характеристиками, в которых образ профессионального будущего является сложной событийно и психологически насыщенной структурой, функционально соединенной с прошлым и настоящим субъекта.

Обобщение психологических характеристик, связанных с временным функционированием человека, его субъективным восприятием времени, а также событийной наполненностью в плане построения структурно-функциональной модели образа профессиональной жизни на этапе профессиональной подготовки на *теоретическом уровне* и собранных эмпирических данных позволило выделить четыре блока: блок ретроспекции, блок регуляции актуальной активности, прогностический и транспективный блок.

Первоначальная проверка гипотез с применением методов сравнительного и факторного анализа подтвердила работоспособность модели: выделенные компоненты содержательно соответствуют блокам априорной модели.

Представленная структурно-функциональная модель образа профессионального будущего может послужить основой разработки нового подхода к профессиональной ориентации и сопровождению профессионального становления, который можно обозначить как субъект-ориентированный. Как отмечает R. A. Akhmerov, есть основания утверждать, что изменение субъективной картины жизненного пути возможно в результате тренинговых воздействий [62]. В отличие от личностно-ориентированного подхода, направленного на развитие свойств, качеств и способностей, релевантных профессиональной деятельности и образу жизни, субъект-ориентированный подход направлен на формирование особого свойства – субъектности, позволяющего личности становиться субъектом жизни и собственного профессионального становления, интегрируя в образе будущего образование, работу, физическое и психологическое здоровье, т.е. разные аспекты своего самоосуществления. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Список использованных источников

1. *Вероятностное прогнозирование в деятельности человека: сборник статей*. Москва: Наука; 1977. 391 с. Режим доступа: https://www.phantastike.com/probability_statistics/prediction_f/djvu/view/ (дата обращения 12.01.2024).
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Алетейя; 2001. 304 с. Режим доступа: https://www.phantastike.com/time/vrema_lichnosti_i_vrema_jizni/html/ (дата обращения 22.01.2024).
3. Болотова А.К. *Психология организации времени*. Москва: Аспект Пресс; 2006. 254 с. Режим доступа: https://www.phantastike.com/time/organization_time/html/ (дата обращения 22.01.2024).
4. Павлов И. Рефлекс цели. *Развитие личности*. 2014;4:115–121. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleks-tseli> (дата обращения 18.01.2024).
5. Паршина К.С., Гарькина И.А. Оценка психофизиологической напряженности оператора по параметрам управляющих воздействий. *Молодой ученый*. 2015;1(81):88–89. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/81/14676/> (дата обращения: 01.01.2024).
6. Волков С.Б. Педагогическое сопровождение специалиста на этапе профессиональной реориентации. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008;5(25):163. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-spetsialista-na-etape-professionalnoy-reorientatsii> (дата обращения: 01.01.2024).
7. Хасанова И.И., Котова С.С. Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации. *Образование и наука*. 2018;20(7):147–167. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-pedagogov-spo-k-osvoeniyu-novyh-vidov-deyatelnosti-v-usloviyah-professionalnoy-reorientatsii> (дата обращения: 01.01.2024).
8. Устинова Е.В. Методологические подходы к проблеме профессиональной реориентации. *Гуманитарное пространство*. 2016;1(5):92–99. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-probleme-professionalnoy-reorientatsii> (дата обращения: 18.01.2024).
9. Cottle T.J. Perceiving time: a psychological study with men and women. *American Journal of Sociology*. 1979;85(1). doi:10.1086/226985
10. Frank L.K. Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*. 1939;4:293–312. Accessed December 17, 2023. <https://philpapers.org/rec/FRATP-5>
11. Lewin K. *Field Theory in the Social Sciences: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper; 1951. 346 p. Accessed December 17, 2023. <https://archive.org/details/fieldtheoryinsoc00lewi>
12. Nuttin J. *Future Time Perspective and Motivation Theory and Research Method*. Leuven: Univ. Pr.; 1985. 235 p.
13. Seligman M.E., Railton P., Baumeister R.F., Sripada C. Navigating into the future or driven by the past. *Perspectives on Psychological Science*. 2013;8(2):119–141. doi:10.1177/1745691612474317
14. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D., Oort F.J. Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLoS One*. 2018; 13(1): e0190492. doi:10.1371/journal.pone.0190492
15. Assylkhan K., Moon J., Tate C.C., Howell R.T., Mello Z.R. Time beyond traits: Time perspective dimensions, personality traits, and substance use in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2021;179:110926. doi:10.1016/j.paid.2021.110926
16. Furey J.T., Fortunato V.J. The theory of MindTime. *Cosmology*. 2014;18:119–130. Accessed December 17, 2023. https://www.researchgate.net/publication/272352490_The_Theory_of_MindTime

17. Zimbardo P.G., Boniwell I. Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In: Joseph S., ed. *Positive Psychology in Practice*. Hoboken. NJ: Wiley; 2015. doi:10.1002/9781118996874.ch13
18. Boniwell I., Zimbardo P.G. Time to find the right balance. *The Psychologist*. 2003;16:129–131. Accessed December 16, 2023. https://www.researchgate.net/publication/286953078_Time_to_find_the_right_balance
19. Atance C.M., O'Neill D.K. Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences*. 2001;12(5):533–539. doi:10.1016/s1364-6613(00)01804-0
20. Hogendoom H. Perception in real-time: predicting the present, reconstructing the past. *Trends in Cognitive Science*. 2021;2(26):128–141. doi:10.1016/j.tics.2021.11.00
21. Addis D.R. Mental time travel? A neurocognitive model of event simulation. *Review of Philosophy and Psychology*. 2020;11:233–259. doi:10.1007/s13164-020-00470-0.
22. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. Москва: Смысл, 2008. 267 с. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/a-kronik/psihologicheskoe-vremya-lichnosti-12005542/chitat-onlayn/> (дата обращения: 17.12.2023).
23. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания*. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек»; 1996. 382 с. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_psihologia-i-problemy_1996/ (дата обращения: 17.12.2023).
24. Нестерова С.Б. Теоретические подходы к понятию «психологическое время». *Psychology. Ecology. Medicine*. 2019;1:159–169. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-ponyatiyu-psihologicheskoe-vremya> (дата обращения: 23.01.2024).
25. Карелин А.А. Структура социально-психологического времени личности. *Материалы VII Международной научной конференции «Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы»*, 15 апреля 2019 года. Саратов: Издательство «Саратовский источник». Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38527164_55220773.pdf (дата обращения: 23.01.2024).
26. Нестик Т.А. Социальная психология времени: состояние и перспективы исследований. *Психологический журнал*. 2014;35(3):5–19. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21672711_30262582.pdf (дата обращения: 22.01.2024).
27. Парамузов А.В. Религиозность и восприятие психологического времени на выборке мусульман, христиан и атеистов. *Minbar. Islamic Studies*. 2019;12(1):267–283. doi:10.31162/2618-9569-2019-12-1-267-283
28. Shipp A.J., Jansen K.J. The “other” time: a review of the subjective experience of time in organizations. *Academy of Management Annals*. 2021;15(1):299–334. doi:10.5465/annals.2018.0142
29. Dawson P. Reflections: On time, temporality and change in organizations. *Journal of Change Management*. 2014;14(3):285–308. doi:10.1080/14697017.2014.886870
30. Волохова В.И., Кошенова М.И., Шабанов Д.М. Исследование динамики психологического времени в эпоху юности. *Вестник самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки*. 2020;4(48):75–90. doi:10.17673/vsgtu-pps.2020.4.7
31. Фокеева Н.Н. Особенности психологического времени на разных этапах зрелой взрослости. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2021;2(11):21–28. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-vremeni-na-raznyh-etapah-zreloy-vzroslosti> (дата обращения: 22.01.2024).
32. Едигарева В.Д. Психологическое время и переживание кризиса личностью. *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*. 2023;2:244–248. Режим доступа: <https://www.psihologiya-v-krimu-puti-razvitiya.online/arhiv-vypuskov-zhurnala/2023/no2-2023/30.244-248.pdf> (дата обращения: 22.01.2024).

33. Кравцова Я.В., Дубовицкая Т.Д., Абдуллин А.Г. Психологическое время и самоэффективность личности. *Психология. Психофизиология*. 2020;13(3):17–23. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-vremya-i-samoeffektivnost-lichnosti> (дата обращения: 22.01.2024).
34. Ральникова И.А., Дынникова Е.С. Психологическое время личности в контексте структурной организации личностной идентичности. *Аллея науки*. 2018;5(21). Режим доступа: https://alley-science.ru/domains_data/files/763May20183/PSIHOLOGICHESKOE%20VREMYa%20LICHNOSTI%20V%20KONTEKSTE%20STRUKTURNoy%20ORGANIZACII%20LICHNOSTNOY%20IDENTICHNOSTI.pdf (дата обращения: 22.01.2024).
35. Момбей-оол С.М., Кенден Д.Х.Г. Особенности психологического времени мужчин и женщин (на материалах исследования студентов тувинского государственного университета). *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки*. 2019;3(51):52–61. doi:10.24411/2221-0458-2019-00016
36. Лучистая Р.С. Категория «субъективное время» в контексте исследования психологического времени. *Методология современной психологии*. 2023;18:271–284. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50505439_53565957.pdf (дата обращения: 02.01.2024).
37. Баранова А.В., Яковлева Н.В. Возможные Я и особенности саморегуляции в контексте субъективного восприятия времени. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2020;3(30):327–337. doi:10.23888/humJ20203327-337
38. Копылова Т.Ю. Особенности развития психической саморегуляции студентов, осваивающих специальности в сфере государственной службы. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2018;3(28):155–162. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36434980_44606606.pdf (дата обращения: 02.01.2024).
39. Рожков Д.В. Исследование психологических особенностей самоуправления личности у студентов разных специальностей. *Высшее образование сегодня*. 2023;4:129–134. doi:10.18137/RNU.HET.23.04.P.129
40. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2009;110(1):1–22. doi:10.1016/j.obhdp.2009.05.001
41. Попова О.Н. Прогнозирование эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы. *Сибирский психологический журнал*. 2020;75:195–208. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-efektivnosti-samoopredeleniya-lichnosti-po-harakteristikam-sbalansirovannosti-vremennoy-perspektivy> (дата обращения: 02.01.2024).
42. Гут Ю.Н. Роль временной перспективы в процессе профессионального самоопределения и становления личности. *Вестник Вятского государственного университета*. 2019;3:140–148. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vremennoy-perspektivy-v-protssesse-professionalnogo-samoopredeleniya-i-stanovleniya-lichnosti> (дата обращения: 02.01.2024).
43. Егоренко Т.А., Родина Е.М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов. *Современная зарубежная психология*. 2015;4(4):11–15. doi:10.17759/jmfp.2015040402
44. Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. Future time perspective as a motivational variable: content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research. Special Issue: Time Perspective Study Now*. 2012;3(54):321–333. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
45. Kauffman D.F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*. 2014;1(16):1–7. doi:10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58

46. Хакен Г., Хакен-Крелль М. *Тайны восприятия*. Москва: Институт компьютерных исследований, 2002. 272 с. Режим доступа: <https://djvu.online/file/wtVjavmWOyHGP> (дата обращения: 02.01.2024).
47. Ключко В.Е. *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) Монография*. Томск: Томский государственный университет; 2005. 174 с. Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/80218?category=3146> (дата обращения: 07.12.2023).
48. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. *Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. Москва: «Смысл», 2008. Режим доступа: https://vk.com/doc49675495_559860273?hash=CwaWqV10Kzsv6GTiHgvOz4qx-vseIFtzz1xIREba2Rpk&dl=6V3KjUigJX48KX39WQwtsoMxBfVGkz6rjYf8EO3mYdw (дата обращения: 07.12.2023).
49. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Загика М.В. и др. Самоактуализационный тест. *Психология. Пермь*. Режим доступа: <http://www.psychology-perm.ru/T40.htm> (дата обращения: 30.08.2023).
50. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе. *Психологическая диагностика*. 2007;5:85–105.
51. Реруш Л.А. *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. Санкт-Петербург: Речь; 2003. 352 с. Режим доступа: https://www.phantastike.com/common_psychology/psy_prediction/djvu/view/ (дата обращения: 30.08.2023).
52. Орлова И.В. *Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии*. Санкт-Петербург: Речь; 2006. 128 с. Режим доступа: https://vk.com/doc158920151_668364994?hash=bCDIRgZiQeuhvXMYaYQEGCccm2wA-Zez7mstyRC4voq8&dl=8BsdmFaybs6jybyzjZ1X75xynFiO8zXS4VlfnopQgT (дата обращения: 28.01.2024).
53. Реан А.А. *Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие*. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та; 2001. 224 с.
54. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. *Диагностика саморегуляции человека*. Москва: Когито-Центр; 2015. 304 с.
55. Tang S., Richter A., Nadkarni S. Subjective time in organizations: Conceptual clarification, integration, and implications for future research. *Journal of Organizational Behavior*. 2020;41(2):210–234. doi:10.17863/CAM.46138
56. Mohammed S., Nadkarni S. Are we all on the same temporal page? The moderating effects of temporal team cognition on the polychronicity diversity–team performance relationship. *Journal of Applied Psychology*. 2014;99(3):404–422. doi:10.1037/a0035640
57. Trope Y., Liberman N. Temporal construal. *Psychological Review*. 2003;110(3):403–421. doi:10.1037/0033-295x.110.3.403
58. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности. *Психология личности и время жизни человека: сб. науч. трудов*. Черновцы; 1991. 121 с.
59. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999;77:1271–1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271
60. Sircova A., van de Vijver F., Osin E., Milfont T., Fieulaine N., Kislali-Erginbilgic A., Zimbardo P., et al. A global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo time. *Perspective Inventory. SAGE Open*. 2014. doi:10.1177/2158244013515686
61. Степанова Л.Н. Прогностические способности и устойчивость жизненного мира студентов. *Гуманитарные науки*. 2019;3(47):148–154. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskie-sposobnosti-i-ustoychivost-zhiznennogo-mira-studentov> (дата обращения: 25.12.2023).

62. Akhmerov R.A. Changes in subjective picture of life path after biographic training. *Журнал СВУ. Гуманитарные науки*. 2014;12:2125–2132. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/changes-in-subjective-picture-of-life-path-after-biographic-training> (дата обращения: 26.12.2023).

References

1. *Verojatnostnoe prognozirovanie v dejatel'nosti cheloveka: sbornik statej = Probabilistic Forecasting in Human Activity: Collection of Articles*. Moscow: Publishing House Nauka; 1977. 391 p. (In Russ.) Accessed January 12, 2024. https://www.phantastike.com/probability_statistics/prediction_f/djvu/view/
2. Abulkhanova K.A., Berezina T.N. *Vremja lichnosti i vremja zhizni = Personal Time and Life Time*. St. Petersburg: Publishing House Aletheia; 2001. 304 p. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. https://www.phantastike.com/time/vrema_lichnosti_i_vrema_jizni/html/
3. Bolotova A.K. *Psihologija organizacii vremeni = Psychology of Time Organization*. Moscow: Publishing House Aspect Press; 2006. 254 p. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. https://www.phantastike.com/time/organization_time/html/
4. Pavlov I. Goal reflex. *Razvitie lichnosti = Personality Development*. 2014;4:115–121. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/refleks-tseli>
5. Parshina K.S., Garkina I.A. Assessment of the operator's psychophysiological tension based on the parameters of control actions. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*. 2015;1(81):88–89. (In Russ.) Accessed January 01, 2024. <https://moluch.ru/archive/81/14676/>
6. Volkov S.B. Pedagogical support of a specialist at the stage of professional reorientation. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. 2008;5(25):163. (In Russ.) Accessed January 01, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-spetsialista-na-etape-professionalnoy-reorientatsii>
7. Khasanova I.I., Kotova S.S. Psychological readiness of secondary vocational education teachers to master new types of activities in conditions of professional reorientation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018;7(20):147–167. (In Russ.) Accessed January 01, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-pedagogov-spo-k-osvoeniyu-novyh-vidov-deyatelnosti-v-usloviyah-professionalnoy-reorientatsii>
8. Ustinova E.V. Methodological approaches to the problem of professional reorientation. *Gumanitarnoe prostranstvo = Humanitarian Space*. 2016;1(5):92–99. (In Russ.) Accessed January 18, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-probleme-professionalnoy-reorientatsii>
9. Cottle T.J. Perceiving time: a psychological study with men and women. *American Journal of Sociology*. 1979;85(1). doi:10.1086/226985
10. Frank L.K. Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*. 1939;4:293–312. Accessed December 17, 2023. <https://philpapers.org/rec/FRATP-5>
11. Lewin K. *Field Theory in the Social Sciences: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper, 1951. 346 p. Accessed December 17, 2023. <https://archive.org/details/fieldtheoryinsoc00lewi>
12. Nuttin J. *Future Time Perspective and Motivation Theory and Research Method*. Leuven: Univarsity Press; 1985. 235 p.
13. Seligman M.E., Railton P., Baumeister R.F., Sripada C. Navigating into the future or driven by the past. *Perspectives on Psychological Science*. 2013;8(2):119–141. doi:10.1177/1745691612474317
14. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D., Oort F.J. Motivational power of future time perspective: meta-analyses in education, work, and health. *PLoS ONE*. 2018;13(1):e0190492. doi:10.1371/journal.pone.0190492

15. Assylkhan K., Moon J., Tate C.C., Howell R.T., Mello Z.R. Time beyond traits: time perspective dimensions, personality traits, and substance use in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2021;179:110926. doi:10.1016/j.paid.2021.110926
16. Furey J.T., Fortunato V.J. The theory of MindTime. *Cosmology*. 2014;18:119–130. Accessed December 17, 2023. https://www.researchgate.net/publication/272352490_The_Theory_of_MindTime
17. Zimbardo P.G., Boniwell I. Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In: Joseph S., ed. *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley, 2015. doi:10.1002/9781118996874.ch13
18. Boniwell I., Zimbardo P.G. Time to find the right balance. *The Psychologist*. 2003;16:129–131. Accessed December 16, 2023. https://www.researchgate.net/publication/286953078_Time_to_find_the_right_balance
19. Atance C.M., O'Neill D.K. Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences*. 2001;12(5):533–539. doi:10.1016/s1364-6613(00)01804-0
20. Hogendoom H. Perception in real-time: predicting the present, reconstructing the past. *Trends in Cognitive Science*. 2021;2(26):128–141. doi:10.1016/j.tics.2021.11.00
21. Addis D.R. Mental time travel? A neurocognitive model of event simulation. *Review of Philosophy and Psychology*. 2020;11:233–259. doi:10.1007/s13164-020-00470-0
22. Golovakha E.I., Kronik A.A. *Psihologicheskoe vremja lichnosti = Psychological Time of Personality*. Moscow: Publishing House Smysl, 2008. 267 p. (In Russ.) Accessed December 17, 2023. <https://www.litres.ru/book/a-kronik/psihologicheskoe-vremya-lichnosti-12005542/chitat-onlayn/>
23. Ananyev B.G. *Psihologija i problemy chelovekoznanija = Psychology and Problems of Human Knowledge*. Moscow: Publishing House "Institute of Practical Psychology"; Voronezh: NPO "Modek"; 1996. 382 p. (In Russ.) Accessed December 17, 2023. http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_psihologija-i-problemy_1996/
24. Nesterova S.B. Theoretical approaches to the concept of "psychological time". *Psychology. Education. Medicine*. 2019;1:159–169. (In Russ.) Accessed January 23, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-ponyatiyu-psihologicheskoe-vremya>
25. Karelin A.A. The structure of a person's socio-psychological time. In: *Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnyh nauk i obrazovaniya: sushhnost', koncepcii, perspektivy" = Materials of the VII International Scientific Conference "Current Problems of Social Sciences and Humanities and Education: Essence, Concepts, Prospects"*; April 15, 2019. Saratov: Publishing House "Saratov Source"; 2019. (In Russ.) Accessed January 23, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38527164_55220773.pdf
26. Nestik T.A. Social psychology of time: state and prospects of research. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 2014;3(35):5–19. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. https://elibrary.ru/download/elibrary_21672711_30262582.pdf
27. Paramuzov A.V. Religiosity and perception of psychological time in a sample of Muslims, Christians and Atheists. *Minbar. Islamic Studies*. 2019;1(12):267–283. (In Russ.) doi:10.31162/2618-9569-2019-12-1-267-283
28. Shipp A.J., Jansen K.J. The "other" time: a review of the subjective experience of time in organizations. *Academy of Management Annals*. 2021;15(1):299–334. doi:10.5465/annals.2018.0142
29. Dawson P. Reflections: on time, temporality and change in organizations. *Journal of Change Management*. 2014;14(3):285–308. doi:10.1080/14697017.2014.886870
30. Volokhova V.I., Koshenova M.I., Shabanov D.M. Study of the dynamics of psychological time in the era of youth. *Vestnik samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psihologo-pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2020;4(48):75–90. (In Russ.) doi:10.17673/vsgtu-pps.2020.4.7

31. Fokeeva N.N. Features of psychological time at different stages of mature adulthood. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii = Current Problems of Pedagogy and Psychology*. 2021;11(2):21–28. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-vremeni-na-raznyh-etapah-zreloy-vzroslosti>
32. Edigareva V.D. Psychological time and personal experience of crisis. *Psihologija i pedagogika v Krymu: puti razvitiya = Psychology and Pedagogy in Crimea: Ways of Development*. 2023;2:244–248. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. <https://www.psikhologiya-v-krimu-puti-razvitiya.online/arhiv-vypuskov-zhurnala/2023/no2-2023/30.244-248.pdf>
33. Kravtsova Y.V., Dubovitskaya T.D., Abdullin A.G. Psychological time and personal self-efficacy. *Psihologija. Psihofiziologija = Psychology. Psychophysiology*. 2020;3(13):17–23. (In Russ.) Accessed January 22, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-vremya-i-samoeffektivnost-lichnosti>
34. Ralnikova I.A., Dynnikova E.S. Psychological time of the individual in the context of the structural organization of personal identity. *Alleja nauki = Alley of Science*. 2018;5(21). (In Russ.) Accessed January 22, 2024. https://alley-science.ru/domains_data/files/763May20183/PSIHOLOGICHESKOE%20VREMYa%20LICHNOSTI%20V%20KONTEKSTE%20STRUKTURNYOY%20ORGANIZACII%20LICHNOSTNOY%20IDENTICHNOSTI.pdf
35. Mombay-ool S.M., Kenden D.H.G. Features of the psychological time of men and women (based on materials from a study of students of the Tuvan State University). *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Tuvan State University. Pedagogical Sciences*. 2019;3(51):52–61. (In Russ.) doi:10.24411/2221-0458-2019-00016
36. Luchistaya R.S. The category “subjective time” in the context of the study of psychological time. *Metodologija sovremennoj psikhologii = Methodology of Modern Psychology*. 2023;18:271–284. (In Russ.) Accessed January 02, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50505439_53565957.pdf
37. Baranova A.V., Yakovleva N.V. Possible selves and features of self-regulation in the context of subjective perception of time. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*. 2020;3(30):327–337. (In Russ.) doi:10.23888/humJ20203327-337
38. Kopylova T.Yu. Features of the development of mental self-regulation of students mastering specialties in the field of public service. *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika = News of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy*. 2018;3(28):155–162. (In Russ.) Accessed January 02, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36434980_44606606.pdf
39. Rozhkov D.V. Study of psychological characteristics of personality self-government among students of different specialties. *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*. 2023;4:129–134. (In Russ.) doi:10.18137/RNU.HET.23.04.P.129
40. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: the subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2009;110(1):1–22. doi:10.1016/j.obhdp.2009.05.001
41. Popova O.N. Forecasting the effectiveness of personality self-determination based on the characteristics of a balanced time perspective. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*. 2020;75:195–208. (In Russ.) Accessed January 02, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-effektivnosti-samoopredeleniya-lichnosti-po-harakteristikam-sbalansirovanosti-vremennoj-perspektivy>
42. Gut Yu.N. The role of time perspective in the process of professional self-determination and personality formation. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Vyatka State University*, 2019;3:140–148. (In Russ.) Accessed January 02, 2024. <https://cyberleninka.ru/arti>

- cle/n/rol-vremennoy-perspektivy-v-protsesse-professionalnogo-samoopredeleniya-i-stanovleniya-lichnosti
43. Egorenko T.A., Rodina E.M. The role of time perspective in the professional self-determination of students. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern Foreign Psychology*. 2015;4(4):11–15 (In Russ.) doi:10.17759/jmfp.2015040402
 44. Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. Future time perspective as a motivational variable: content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research. Special Issue: Time Perspective Study Now*. 2012;3(54):321–333. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
 45. Kauffman D.F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*. 2014;1(16):1–7. doi:10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58
 46. Haken G., Haken-Krell M. *Tajny vosprijatija = Secrets of Perception*. Moscow: Institute of Computer Research, 2002. 272 p. (In Russ.) Accessed January 02, 2024. <https://djvu.online/file/wtVjvwmWOy-HGP>
 47. Klochko V.E. *Samoorganizacija v psihologicheskikh sistemah: problemy stanovlenija mental'nogo prostanstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyj analiz) = Self-Organization in Psychological Systems: Problems of Formation of the Mental Space of the Individual (Introduction to Transpective Analysis)*. Tomsk: Tomsk State University; 2005. 174 p. (In Russ.) Accessed December 17, 2023. <https://e.lan-book.com/book/80218?category=3146>
 48. Kronik A.A., Akhmerov R.A. *Kauzometrija. Metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti = Causemetry. Methods of Self-Knowledge, Psychodiagnostics and Psychotherapy in the Psychology of Life's Path*. Moscow: Publishing House Smysl; 2008. (In Russ.) Accessed December 17, 2023. https://vk.com/doc49675495_559860273?hash=CwaWqV10Kzsv6GTiH-gvOz4qxvseIFtzx1xIREba2Rpk&dl=6V3KjUigJX48KX39WQwtsoMxBfVgkz6rjYf8EO3mYdw
 49. Aleshina Yu.E., Gozman L.Ya., Zagika M.V. Self-actualization test. *Psihologija. Perm' = Psychology. Perm.* (In Russ.) Accessed August 30, 2023. <http://www.psychology-perm.ru/T40.htm>
 50. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Methodology of F. Zimbardo in time perspective. *Psihologicheskaja diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2007;5:85–105. (In Russ)
 51. Regush L.A. *Psihologija prognozirovaniya: uspehi v poznanii budushhego = Psychology of Forecasting: Advances in Knowledge of the Future*. St. Petersburg: Publishing House Rech'; 2003. 352 p. (In Russ.) Accessed August 30, 2023. https://www.phantastike.com/common_psychology/psy_prediction/djvu/view/
 52. Orlova I.V. *Trening professional'nogo samopoznaniya: teorija, diagnostika i praktika pedagogicheskoy refleksii = Training of Professional Self-Knowledge: Theory, Diagnostics and Practice of Pedagogical Reflection*. St. Petersburg: Publishing House Rech'; 2006. 128 p. (In Russ.) Accessed January 28, 2024. https://vk.com/doc158920151_668364994?hash=bCDIRgZiQeuhvXMYaYQEGCccm2wA-Zez7mstyRC4voq8&dl=8BsdmFaybs6JybyzjZ1X75xynFiO8zXS4VlfnopQgT
 53. Rean A.A. *Prakticheskaja psihodiagnostika lichnosti = Practical Psychodiagnostics of Personality*. St. Petersburg: St. Petersburg University; 2001. 224 p. (In Russ)
 54. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoreguljatsii cheloveka = Diagnosis of Human Self-Regulation*. Moscow: Publishing House Cogito-Center; 2015. 304 p. (In Russ)
 55. Tang S., Richter A., Nadkarni S. Subjective time in organizations: conceptual clarification, integration, and implications for future research. *Journal of Organizational Behavior*. 2020;41(2):210–234. doi:10.17863/CAM.46138
 56. Mohammed S., Nadkarni S. Are we all on the same temporal page? The moderating effects of temporal team cognition on the polychronicity diversity–team performance relationship. *Journal of Applied Psychology*. 2014;99(3):404–422. doi:10.1037/a0035640

57. Trope Y., Liberman N. Temporal construal. *Psychological Review*. 2003;110(3):403–421. doi:10.1037/0033-295x.110.3.403
58. Kovalev V.I. Personal time and the life path of the individual. In: *Psihologija lichnosti i vremena zhizni cheloveka: sb. nauch. trudov = Psychology of Personality and the Time of Human Life: Collection of Scientific Works*. Chernivtsi; 1991.121 p. (In Russ.)
59. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999;77:1271–1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271
60. Sircova A., van de Vijver F., Osin E., Milfont T., Fieulaine N., Kislali-Erginbilgic A., Zimbardo P., et al. A global look at time: a 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open*. 2014. doi:10.1177/2158244013515686
61. Stepanova L.N. Predictive abilities and stability of the life world of students. *Humanities*. 2019;3(47):148–154. (In Russ.) Accessed December 25, 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskie-sposobnosti-i-ustoychivost-zhiznennogo-mira-studentov>
62. Akhmerov R.A. Changes in subjective picture of life path after biographical training. *Zhurnal SFU. Gumanitarnye nauki = Journal of Siberian Federal University. Humanitarian Sciences*. 2014;12:2125–2132. (In Russ.) Accessed December 26, 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/changes-in-subjective-picture-of-life-path-after-biographic-training>

Информация об авторах:

Заводчиков Дмитрий Павлович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID 0000-0002-5724-5047, ResearcherID 57191429588; Екатеринбург, Российская Федерация. E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

Лебедева Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID 0000-0003-4333-7685, ResearcherID 7102162080; Екатеринбург, Российская Федерация. E-mail: ekaweb@inbox.ru

Шаров Антон Александрович – старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID 0000-0001-8225-567X, ResearcherID 57191432567; Екатеринбург, Российская Федерация. E-mail: asharoff@yandex.ru

Вклад соавторов:

Д.П. Заводчиков – разработка идеи исследования, методологии и методов исследования, дискуссии, сбор эмпирических данных, подготовка предварительного варианта статьи.

Е.В. Лебедева – обзор научной литературы, сбор эмпирических данных, подготовка итогового варианта статьи.

А.А. Шаров – статистическая обработка эмпирических данных, описание эмпирических результатов исследования, оформление статьи в соответствии с требованиями редакции.

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

Статья поступила в редакцию 15.12.2023; поступила после рецензирования 26.03.2024; принята в печать 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Dmitry P. Zavodchikov – Cand. Sci. (Education), Head of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0002-5724-5047, ResearcherID 57191429588; Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

Ekaterina V. Lebedeva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0003-4333-7685, ResearcherID 7102162080; Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: ekaweb@inbox.ru

Anton A. Sharov – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0001-8225-567X, ResearcherID 57191432567; Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: asharoff@yandex.ru

Contributions of the authors:

D.P. Zavodchikov – development of the research idea, methodology and research methods, discussions, collection of empirical data, preparation of a preliminary version of the article.

E.V. Lebedeva – review of scientific literature, collection of empirical data, preparation of the final version of the article.

A.A. Sharov – statistical processing of empirical data, description of the empirical results of the study, preparation of the article in accordance with the requirements of the Editorial Board.

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

Received 15.12.2023; revised 26.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Dimitry Pávlovich Zavódchikov: Candidato a Ciencias de la Pedagogía, Profesor Asociado, Jefe del Departamento de Psicología para la Educación y Desarrollo Profesional, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia; ORCID 0000-0002-5724-5047, ResearcherID 57191429588; Ekaterimburgo, Federación de Rusia. Correo electrónico: zavodchikov_d@mail.ru

Ekaterina Vladímirovna Lébedeva: Candidata a Ciencias de la Psicología, Profesora Asociada del Departamento de Psicología para la Educación y Desarrollo Profesional, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia; ORCID 0000-0003-4333-7685, ResearcherID 7102162080; Ekaterimburgo, Federación de Rusia. Correo electrónico: ekaweb@inbox.ru

Antón Alexándrovich Sharov: Profesor titular del Departamento de Psicología para la Educación y Desarrollo Profesional, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia; ORCID 0000-0001-8225-567X, ResearcherID 57191432567; Ekaterimburgo, Federación de Rusia. Correo electrónico: asharoff@yandex.ru

Contribución de coautoría:

D.P. Zavódchikov: desarrollo de la idea de investigación, metodología y métodos de investigación, discusiones, recolección de datos empíricos, elaboración de la versión preliminar del artículo.

E.V. Lébedeva: revisión de la literatura científica, recolección de datos empíricos, elaboración de la versión final del artículo.

A.A. Sharov: procesamiento estadístico de datos empíricos, descripción de los resultados empíricos del estudio, diseño del artículo de acuerdo con los requerimientos de los editores.

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

El artículo fue recibido por los editores el 15/12/2023; recepción efectuada después de la revisión el 26/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-182-197



Neighbourhood safety and academic performance: the role of student gender and family socioeconomic status

N. Ali¹, U. Daraz², Ibrahim³, M. Hussain⁴
University of Malakand, Chakdara, Pakistan.

E-mail: ¹nayabaup@gmail.com; ²dr.umar@uom.edu.pk; ³ibrahimsocio@gmail.com;
⁴mohammadhussain.soc@uom.edu.pk

Y. Khan

Islamia College Peshawar, Peshawar, Pakistan.
E-mail: k_yunas@yahoo.com

S. Ali

Kohat University of Science & Technology, Kohat, Pakistan.
E-mail: sajidali@kust.edu.pk

✉ nayabaup@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Neighbourhood safety is directly linked to the level of disadvantage in the area of residence. *Aim.* The present research aimed to examine the impact of neighbourhood safety on the academic performance of secondary school students, taking into account gender and socioeconomic background. *Methodology and research methods.* The current study used a quantitative cross-sectional study design. Data were collected from 448 secondary school students on a voluntary basis. Chi-square and Kendall's Tau-c (T^c) tests were used to analyse the data and determine the relationship and strength of direction between variables. *Results.* The findings indicated a significant and positive association between children's academic performance and neighbourhood crime safety ($P < 0.05$, $T^c = 0.202$), as well as feeling safe, walking in the neighbourhood during the day or night ($P < 0.05$, $T^c = 0.127$). However, bullying and harassment in the neighbourhood were found to be significantly and negatively associated with academic performance ($P > 0.05$, $T^c = -0.053$). When introducing family socioeconomic status as a control variable, the results indicated variation in academic performance in relation to neighbourhood safety. When controlling for student gender, neighbourhood safety had no different effects on academic performance. The findings showed that, in relation to neighbourhood safety, children from families with higher socioeconomic status academically outperform children from lower socioeconomic status families. *Scientific novelty.* The study not only focused on the connection between neighbourhood safety and academic performance but was also unique in the sense that it also dealt with differences in academic performance based on gender and family socioeconomic level. *Practical significance.* The study produces a number of interesting conclusions and makes valuable recommendations for significant stakeholders.

The primary study recommendations aim is to create a secure, supportive, and protective neighbourhood environment by enforcing the law and encouraging community involvement in order to reduce the threat of crime, violence, and harassment.

Keywords: academic performance, neighbourhood, safety, student gender, socioeconomic status

Acknowledgements. Funding agencies from the governmental, commercial, or non-profit sectors did not specifically award any grant for this study. The authors would like to express their profound appreciation to the reviewers as well as their research colleagues who generously contributed their time and expertise to the creation of the current work.

For citation: Ali N., Daraz U., Ibrahim, Hussain M., Khan Y., Ali S. Neighbourhood safety and academic performance: role of student gender and family socioeconomic status. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5):182–197. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-182-197

Территориальная социальная безопасность и академическая успеваемость: роль пола студентов и влияние социально-экономического статуса семьи

Н. Али¹, У. Дараз², Ибрагим³, М. Хуссейн⁴

Университет Малаканда, Чакдара, Пакистан.

E-mail: ¹nayabaup@gmail.com; ²dr.umar@uom.edu.pk; ³ibrahimsocio@gmail.com;

⁴mohammadhussain.soc@uom.edu.pk

Ю. Хан

Исламийский колледж Пешавар, Пешавар, Пакистан.

E-mail: k_yunas@yahoo.com

С. Али

Кохатский университет науки и технологий, Кохат, Пакистан.

E-mail: sajidali@kust.edu.pk

✉ nayabaup@gmail.com

Аннотация. Введение. Территориальная социальная безопасность на локальном уровне имеет прямую связь с уровнем благополучия района проживания. Цель. Настоящее исследование было направлено на изучение влияния состояния территориальной социальной безопасности на академическую успеваемость учащихся средней школы в зависимости от пола и социально-экономического положения. Методология, методы и методики. В настоящей работе использовался количественный перекрестный дизайн исследования. Приведены результаты опроса на добровольной основе 448 учащихся средней школы. Тесты хи-квадрат Пирсона и тау-с Кендалла использовались для анализа данных и определения взаимосвязи и силы направления между переменными. Результаты. Полученные данные указывают на значительную положительную связь между академической успеваемостью детей и безопасностью проживания в районе ($P < 0,05$, $T_c = 0,202$), а также чувством безопасности при прогулках в районе проживания в течение дня или ночи ($P < 0,05$, $T_c = 0,127$). При введении социально-экономического статуса семьи в качестве контрольной переменной обнаружены различия в успеваемости в зависимости от территориальной социальной безопасности. При учете пола учащихся территориальная социальная безопасность не оказала влияния на успеваемость. Дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом

академически превосходят детей из семей с более низким. *Научная новизна.* Впервые для Республики Пакистан проведено исследование связи между уровнем территориальной социальной безопасности и состоянием академической успеваемости детей, в том числе по признаку пола и социально-экономического уровня семьи. *Практическая значимость.* Результаты будут представлять интерес для исследователей, которые занимаются вопросами обеспечения территориальной социальной безопасности на локальном уровне.

Ключевые слова: успеваемость, соседство, безопасность, пол студента, социально-экономический статус

Благодарности. Финансирующие агентства из государственного, коммерческого или некоммерческого секторов не предоставляли никаких грантов для этого исследования. Авторы хотели бы выразить свою глубокую признательность рецензентам, а также их коллегам-исследователям, которые щедро вложили свое время и опыт в создание текущей работы.

Для цитирования: Али Н., Дараз У., Ибрагим, Хуссейн М., Хан Ю., Али С. Территориальная социальная безопасность и академическая успеваемость: роль пола студентов и влияние социально-экономического статуса семьи. *Образование и наука.* 2024;26(5):182–197. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-182-197

La seguridad vecinal y el desempeño académico: rol del tipo de sexo del estudiantado y la situación socioeconómica familiar

N. Alí¹, U. Daraz², Ibrahim³, M. Hussain⁴

Universidad de Malakanda, Chardara, Pakistán.

E-mail: ¹nayabaup@gmail.com; ²dr.umar@uom.edu.pk; ³ibrahimsocio@gmail.com;

⁴mohammadhussain.soc@uom.edu.pk

Y. Khan

Colegio Islámico Peshawar, Peshawar, Pakistán.

E-mail: k_yunas@yahoo.com

S. Alí

Universidad de Ciencias y Tecnología, Kohat, Pakistán.

E-mail: sajidalali@kust.edu.pk

✉ nayabaup@gmail.com

Abstracto. Introducción. La seguridad social territorial a nivel local tiene una relación directa con el nivel de desventaja en la zona de residencia. **Objetivo.** El presente estudio tuvo como objetivo examinar los efectos de la seguridad del vecindario en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, teniendo en cuenta las diferencias en los efectos según el sexo y el entorno socioeconómico. **Metodología, métodos y procesos de investigación.** Para la ejecución del presente estudio se utilizó un diseño de estudio transversal cuantitativo y se recopilaron datos de 448 estudiantes de secundaria. Se utilizaron las pruebas de chi-cuadrado de Pearson y Tau-c de Kendall para analizar los datos y determinar la relación y la fuerza de dirección entre las variables. **Resultados.** Los hallazgos indican que hay una asociación significativa y positiva entre el rendimiento académico de los niños y la seguridad contra delitos en el vecindario ($P < 0,05$, $T_c = 0,202$), así como la sensación de seguridad al caminar en el vecindario durante el día o la noche

($P < 0,05$, $T_c = 0,127$). Sin embargo, se encontró que el acoso y la intimidación en el vecindario estaban significativa y negativamente asociados con el rendimiento académico ($P > 0,05$, $T_c = -0,053$). Cuando se introdujo el estatus socioeconómico familiar como variable de control, se encontraron diferencias en el rendimiento académico en función de la seguridad social territorial. Al tomar en cuenta el tipo de sexo de los estudiantes, la seguridad social territorial no tuvo impacto en el rendimiento académico. Los niños de familias con un nivel socioeconómico más alto superaron académicamente a los niños de familias con un nivel socioeconómico más bajo. *Novedad científica*. Por primera vez en la República del Pakistán se llevó a cabo un estudio de la relación existente entre el nivel de seguridad social territorial y el estado del rendimiento académico de los niños, incluidos el tipo de sexo y el nivel socioeconómico de la familia. *Significado práctico*. Los resultados serán de interés para los investigadores que se ocupan de cuestiones de garantía de la seguridad social territorial a nivel local.

Palabras claves: rendimiento académico, barrio, seguridad, tipo de sexo de los estudiantes, estatus socioeconómico

Agradecimientos. Las agencias de financiación de los sectores público, comercial o sin fines de lucro no otorgaron específicamente ninguna subvención para esta investigación. Los autores desean expresar su profundo agradecimiento a los revisores, así como a sus colegas investigadores, que generosamente contribuyeron con su tiempo y experiencia en la realización del presente trabajo.

Para citas: Ali N., Daraz U., Ibrahim, Hussein M., Khan Y., Ali S. La seguridad vecinal y el desempeño académico: Rol del tipo de sexo del estudiantado y la situación socioeconómica familiar. *Obrazovanje i nauka = Educación y Ciencia*. 2024;26(5):182–197. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-182-197

Introduction

Neighbourhood safety is important for protection from crime, harassment, and bullying [1]. Children spend a lot of time in their neighbourhood, and a safe environment is crucial for their development [2]. The studies by L. T. Elizabeth et al. and Y. J. Choi & Matz-Costa have demonstrated that being exposed to violence can have detrimental effects on a child's cognitive development, mental health, and academic performance [3, 4]. High achievers in unsafe neighbourhoods are often unable to pursue higher education, despite their ability to gain admission to colleges and universities. The shadow of an unsafe neighbourhood can diminish the advantages of personal success [5, 6]. Growing up in high-crime neighbourhoods with bullying and drug use can negatively impact a child's academic performance [7]. These students may need psychological treatment and counselling to rebuild confidence and improve their educational experience [8, 9].

Socioeconomic status (SES) is closely linked to housing and educational opportunities [10]. People with lower incomes often live in disadvantaged neighbourhoods, which can have a negative impact on their mental health and academic performance [11, 12]. Children from low SES backgrounds are less likely to have access to quality education, healthcare, and resources, leading to increased community stress, mental health issues, and lower academic achievement compared to children from higher SES backgrounds [13–15]. During adolescence, exposure to the neighbourhood varies based on gender leading to distinct effects on the academic achievements of boys and girls. Studies have shown that males are more likely to experience violent incidents in their neighbourhood, while traumatised females re-

port greater distress and impairment than traumatised males [16, 17]. However, one meta-analytic assessment found that the relationship between exposure to violence in the neighbourhood and academic outcomes was not moderated by sex [18].

Purpose

The influence of socioeconomic status (SES), gender, and neighbourhood safety on academic performance has been the subject of numerous studies in developed nations; however, in less developed nations, and especially in the study area, this crucial component of a child's educational development has received less attention. Therefore, the present study was conducted to deal with the association between neighbourhood safety and academic performance. Additionally, the study concentrated on the effects of family socioeconomic status (SES) and gender on the association between neighbourhood safety and academic performance.

Research Questions

- Is neighbourhood safety related to students' academic performance?
- Is variance in academic performance in relation to neighbourhood safety explained by student gender and family socioeconomic status?

The hypothesis

H_0 = There is no significant relationship between neighbourhood safety and academic performance.

H_1 = There is a significant relationship between neighbourhood safety and academic performance.

H_0 = Academic performance does not vary in relation with neighbourhood safety based on student gender.

H_1 = Academic performance varies in relation to neighbourhood safety based on student gender.

H_0 = Academic performance does not vary in relation to neighbourhood safety based on family SES.

H_1 = Academic performance varies in relation to neighbourhood safety based on family SES.

Limitation of the Study

The study was restricted to secondary schools in Khyber Pukhtunkhwa, Pakistan District Malakand. The study examined the effects of students' gender, neighbourhood safety, and family socioeconomic status on their academic performance.

Literature Review

The majority of a child's life and direct interactions occur at home, school, and neighbourhood. According to U. Bronfenbrenner's socio-ecological model, these layers are defined as micro-level systems, which have a direct influence on the overall personality development and educational outcomes of children [19, 20]. Accord-

ing to Build Healthy Places Network, there are three aspects of the neighbourhood impact on children's development: neighbourhood services, safety, and social cohesion [21]. L. Tomfohr-Madsen et al. and Q. K. Li found significant connections between neighbourhood traits, particularly deprivation, and children's behavioural, mental, and physical health [22, 23]. Protection from psychological and physical strain is a fundamental human need. Exposure to a dangerous environment can lead to a variety of issues, including isolation and alienation from mainstream society. C. L. Benjet and S. Sampson et al. found that a significant number of psychologically unwell or socially abnormal adults were exposed to unsafe neighbourhoods at a young age, which worsened their condition. This indicates that the living conditions of these children were not optimal in terms of neighbourhood safety. In addition to causing psychological stress, the fear of crime, harassment, and bullying in the neighbourhood also limited their ability to move around outside of their homes during the day. C. L. Benjet and S. Sampson et al. also noted that the presence of violence or the fear of violence can hinder children's mental development [24]. J. Cuartas and L. Tama found that the harmful effects of neighbourhood violence are more severe the more intense it is, and it may even lead to traumatic emotional stress and depression [25].-

According to B. Upham, growing up in a high-crime, violent neighbourhood can lead children to get involved in aggression, bullying, and crimes against vulnerable individuals [26]. Bullying, whether at home, school, or in the community, can result in conduct disorders and low self-esteem, as well as feelings of loneliness, depression, and other psychological problems. Children in these areas also experience a high rate of physical injuries and severe psychological issues. Furthermore, children, who face intimidation and humiliation in their communities, often show behavioural issues, physical injuries, poor academic performance, and low self-esteem [27, 28].

Y. Mori et al. and B. C. Otite et al. came to the conclusion that a child's financial status rather than their personal or living circumstances is the most significant element impacting their academic success [29, 30]. Other academics, on the other hand, contend that socioeconomic position functions as a catalyst, improving kids' academic achievement when paired with good parenting, encouraging peers, safe housing, and a positive school and neighbourhood environment. Living in an affluent area with good health care, good educational opportunities, recreational services and activities, and crime- and harassment-free neighbourhoods is linked to having a high socioeconomic status. These attributes all contribute to positive psychosocial well-being and higher academic achievements. However, children, living in underprivileged neighbourhoods, households with poor socioeconomic status, frequently have low enrollment rates and lower academic performance [31, 32].

Similar to how socioeconomic position has distinct consequences, gender plays a significant role in obtaining education and neighbourhood development services, particularly in patriarchal and male-dominated cultures across the globe. In egalitarian communities, the gender gap is less noticeable than in patriarchal societies,

when men are valued over women. The study by M. Warrington revealed that females were found to be more engaged in academic tasks and to be more enthusiastic about studying than boys, which led to better performance in school [33].

Methodology

Study Design

This investigation used a quantitative and cross-sectional research design.

Sample Size and Sampling

Data was collected in the province of Khyber Pakhtunkhwa (Pakistan), District Malakand, by applying a multistage stratified random sampling technique. Geographically, the study area is distributed into Tehsil Batkhela and Dargai (Stage 1). The two Tehsils were further divided into 28 union councils (UCs) (5 urban and 23 rural, with a ratio of 1:5) (Stage 2). Based on the ratio of UCs, 2 urban and 10 rural UCs were randomly selected (Stage 3). From the selected 12 UCs, one government boys' school, one government girls' school, and one private school, were randomly selected as the study universe (Stage 4).

For which the required sample size is 448 (using equation I) that is proportionally allocated to each selected school based on students enrolment [34].

According to the school records, there were 7,952 students enrolled in the selected schools. The required sample size is 448, as determined by the sample size derivation formula of Sher Muhammad Chaudhry. Therefore, 448 secondary school students from classes 9 and 10 were selected as sample respondents for this study. The sample size of 448 was allocated proportionally to each selected school based on the number of enrolled students [34].

$$n = \frac{NpqZ^2}{pqZ^2 + Ne^2 - e^2} \dots \dots \dots \text{equation I}$$

Measurement of Variables

Neighbourhood safety was measured using 4 items: safety from crime, feeling safe walking in the neighbourhood day or night, absence of harassment in the neighbourhood, and absence of children bullying. Parental education, family monthly income, and occupation/income source were taken into account for measuring the socioeconomic status (SES) of the family in accordance with the Kuppuswamy modified socioeconomic (SES) scale. The combined score for the three SES domains was 14. Families with low socioeconomic status were classified as having a score of seven or less on the SES scale, while families with high socioeconomic status were classified as having a score of seven or higher [35]. Academic grade in the last exam was considered as the academic performance (dependent variable).

Data Analysis

For analysing data, the chi-square test and Kendall's Tau-c test were used to assess the relationship between neighbourhood safety and academic performance in both bivariate and multivariate analyses. In the multivariate analysis, gender and family socioeconomic status were entered as control variables to assess the relationship between the aforementioned variables.

Ethical Approval Statement

This study followed the ethical guidelines outlined by the APA, which prioritise the protection of respondents' humanity and dignity and aim to prevent any harm, distress, or discomfort. The interview schedule was pretested to ensure it was free of ethical issues before data collection began. The research was conducted under a university authorisation letter, specifying that the data would only be used for research and academic purposes. Additionally, authority letters were obtained from the District Malakand education departments (male and female) before data collection from secondary school students. Verbal assent was obtained from secondary school students in front of their teachers after formal approval from school administrators. The interviews were conducted in front of teachers, and only questions related to the study variables were included in the interview schedule. Students were assured of their confidentiality and had the option to end the interview at any time. In addition, data from female respondents were collected by a trained female investigator taking cultural considerations into account.

Results

According to Table 1, students' academic performance was significantly and positively associated with neighbourhood safety from crime ($P < 0.05$, $T^c = 0.202$) and feeling safe walking in the neighbourhood during the day or night ($P < 0.05$, $T^c = 0.127$) with academic performance of children. In addition, the results illustrated that academic performance was significantly and negatively associated with harassment ($P < 0.05$, $T^c = -0.053$) and bullying in the neighbourhood ($P < 0.05$, $T^c = -0.086$).

Based on the study findings, the research hypothesis H_1 = There is significant relationship between neighbourhood safety and academic performance, was accepted.

Table 1

Association between neighbourhood safety and children academic performance

Independent variable (neighbourhood safety)	Dependent variable (Academic performance)	Statistics
Safety from crime	Academic grade	$\chi^2 = 18.371$ $P < 0.05$ $T^c = 0.202$
Safely walking during the day or night	Academic grade	$\chi^2 = 10.016$ $P < 0.05$ $T^c = 0.127$
Harassment	Academic grade	$\chi^2 = 11.729$ $P < 0.05$ $T^c = -0.053$
Bullying	Academic grade	$\chi^2 = 26.798$ $P < 0.05$ $T^c = -0.086$

Table 2 presents the association of neighbourhood safety and academic performance after controlling for students gender. It was revealed that the association of the aforementioned variables was positive and non-significant for boys ($P < 0.05$, $T^c = 0.022$). Similarly, it was non-significant and positive for girls ($P < 0.05$, $T^c = 0.023$). As a whole the table indicates a non-significant and positive correlation ($P < 0.05$, $T^c = 0.017$) between neighbourhood safety and academic performance for both genders.

On the basis of above mentioned results, the research hypothesis H_1 = Academic performance varies in relation with neighbourhood safety based on student gender, was rejected.

Table 2
Neighbourhood safety and academic performance controlling for respondents' gender

Gender	Independent variable	Dependent variable (Academic performance)	Statistics	Statistics for entire table
Male	Neighbourhood safety	Academic grade	$\chi^2 = 1.861$ $P < 0.05$ $T^c = 0.022$	$\chi^2 = 0.592$ $P < 0.05$ $T^c = 0.017$
Female	Neighbourhood safety	Academic grade	$\chi^2 = 3.963$ $P < 0.05$ $T^c = 0.023$	

Table 3 indicates the association of neighbourhood safety and academic performance after controlling for family socioeconomic status. It was revealed that the association of the aforementioned variables was significant and positive for students of high socioeconomic status families ($P < 0.05$, $T^c = 0.0225$). Similarly, it was significant and positive for students of lower high socioeconomic status families ($P < 0.05$, $T^c = 0.171$). The table as a whole indicates a significant and positive association ($P < 0.05$, $T^c = 0.125$) between neighbourhood safety and academic performance for students of several socioeconomic status families.

On the basis of the above results, the research hypothesis H_1 = Academic performance varies in relation with neighbourhood safety based on family socioeconomic status, was accepted.

Table 3
Neighbourhood safety and academic performance controlling for family socioeconomic status

Family socioeconomic status (SES)	Independent Variable	Dependent Variable (Academic performance)	Statistics	Statistics for entire table
High SES	Neighbourhood safety	Academic grade	$\chi^2 = 22.334$ $P < 0.05$ $T^c = 0.0225$	$\chi^2 = 35.464$ $P < 0.05$ $T^c = 0.125$
Low SES	Neighbourhood safety	Academic grade	$\chi^2 = 19.056$ $P < 0.05$ $T^c = 0.171$	

Discussion

A neighbourhood that prioritises the well-being of children must focus on safety. Safety in a neighbourhood means freedom from crime and violence. On the other hand, crime and violence can lead to social, psychological, and physical problems such as fear, distress, deviant behaviour, anxiety, and lower learning abilities in children. Poor neighbourhood safety is also linked to lower academic performance in children. When there is fear of crime, children's mobility and interaction are limited. Children, who experience this fear, may find it more difficult to learn because it limits their interactions with peers and teachers, making it more difficult for them to ask questions about subjects. Youngsters, who grow up in a violent neighbourhood, are more likely to act violently and do poorly on exams. Children, who are exposed to neighbourhood violence, may exhibit aggressive or socially isolated behaviours as a result. A number of research studies have reported a negative relationship between academic achievement and crime in the neighbourhood. To minimise the negative impacts of crime on students and help them learn, extra efforts and support are required from parents and teachers [36]. Therefore, it is important for parents to monitor the activities of their children and limit their interaction with neighbourhoods stigmatised by crimes. Witnessing extreme violence can result in fear, depression, extreme trauma and emotional stress, which negatively affects children's learning capabilities and outcomes [37, 38]. Criminal activities are related to mental stress and poor academic performance among children [39]. Similarly, harassment (verbal, emotional, physical and sexual) and bullying are characteristics of unsafe neighbourhood that are associated with many problems among children, including lack of self-confidence, lower self-esteem, depression, lack of trust, lower social skills and poor academic outcomes [40, 41]. It was also found that children, who frequently experience harassment and bullying, face problem with conduct disorder, lower self-esteem and are more likely to achieve lower academic grades [42].

In patriarchal societies, girls have greater limitations on their movement throughout the community, particularly after puberty. Consequently, boys are more impacted by neighbourhood features than girls. Nonetheless, the results of this investigation showed that neighbourhood safety has the same impact on academic achievement for males and girls. The majority of the studied neighbourhood areas were crime-free, as evidenced by the research findings. As a result, neither boys nor girls seem particularly concerned about neighbourhood safety, and it has no bearing on how well they do in school. However, the findings of K. Hulya and B. Asude contradict these results. They discovered that the academic performance of boys is more negatively affected by an unsafe neighbourhood compared to girls [43]. This can lead to increased aggression and lower academic outcomes [44]. M. Drukker et al. and J. D. Hawkins et al. also suggested that strict discipline in the neighbourhood may decrease academic performance in boys, who may exhibit high aggression and risk-taking behaviour [45, 46]. In unsafe environments, boys are more drawn to deviant behaviour and crime compared to girls [47]. However, P. Cook and J. Laub made it evident that gender is not an influencing factor in the association between the safety of the neighbourhood and academic performance [48].

Socioeconomic status is another important factor shaping children academic outcomes. The results demonstrated varied academic performance among children with respect to neighbourhood safety for children from various SES families. It was found that higher SES children outperform children from lower SES. This is likely due to the fact that unsafe and violent neighbourhoods are more common among low-income families, which can negatively impact children's academic performance. Children from low SES families living in unsafe neighbourhoods are more likely to experience violence, which can perpetuate a cycle of victimisation and aggression [49, 50]. This unsafe environment can persist across generations, impacting both physical safety and psychological well-being, and hindering academic success [51, 52]. In contrast, children from high SES families are less exposed to community violence, leading to better physical and psychological safety and higher educational achievement [53–55].

Conclusions and Recommendations

In this study, neighbourhood safety was measured in terms of children's academic performance using the influence of family socioeconomic position. The study concluded that one of the key socialisation factors for kids directly influencing their development, particularly their educational outcomes, is their neighbourhood. According to the findings, it was determined that children's psychosocial development, which is linked to their improved academic performance, is positively related to their sense of safety when strolling around the neighbourhood at any time of day or night. However, the effect of neighbourhood bullying and harassment on children's academic achievement is detrimental. The findings also showed that differences in children's academic performance in connection to neighbourhood safety were explained by family socioeconomic position. Children from well-off families, who experienced a safe neighbourhood, performed better academically than children from poor families. However, the influence of neighbourhood safety on the academic performance of children remains the same for students of both genders (male and female). Enforcing strict punishment for criminals and involving the community in law enforcement will help reduce the threat of crime, violence, and harassment in the neighbourhood. This, in turn, will decrease fear of crime and improve children's psychological resilience and academic focus.

References

1. Wang Q., Phillips N.E., Small M.L., Sampson R.J. Urban mobility and neighborhood isolation in America's 50 largest cities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018;115(30):7735–7740.
2. O'Brien D.T. *The Urban Commons: How Data and Technology Can Rebuild Our Cities*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 2018. 336 p.
3. Elizabeth L.T., Kathleen A.C., Louise C.H., Monica E.P. Social isolation, loneliness, and violence exposure in urban adults. *Health Affairs (Millwood)*. 2019;38(10):1670–1678. doi:10.1377/hlthaff.2019.00563

4. Choi Y.J., Matz-Costa. Perceived neighborhood safety, social cohesion, and psychological health of older adults. *Gerontologist*. 2018;58(1):196–206. doi:10.1093/geront/gny021
5. Boxer P., Drawve G., Caplan J. Neighborhood violent crime and academic performance: a geospatial analysis. *American Journal of Community Psychology*. 2020;65(3-4). doi:10.1002/ajcp.12417
6. Burdick-Will J. Neighborhood violence, peer effects, and academic achievement in Chicago. *Sociology of Education*. 2018;91(3):205–223. doi:10.1177/0038040718779063
7. Milam A., Furr-Holden C., Debra P. L. Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *The Urban Review*. 2010;42:458–467. doi:10.1007/s11256-010-0165-7
8. Essentials for childhood: Steps to create safe, stable, nurturing relationships and environments. Centers for Disease Control and Prevention. 2014. Accessed May 10, 2023. https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/essentials_for_childhood_framework.pdf
9. Sharkey P. *Uneasy Peace: The Great Crime Decline, the Renewal of City Life, and the Next War on Violence*. New York: Norton; 2018. 272 p.
10. Wodtke G.T., Parbst M. Neighborhoods, schools, and academic achievement: a formal mediation analysis of contextual effects on reading and mathematics abilities. *Demography*. 2017;54(5):1653–1676.
11. Assari S. Parents' perceived neighborhood safety and children's internalizing symptoms: race and socioeconomic status differences. *Journal of Mental Health and Clinical Psychology*. 2021;5(1):19–33.
12. Meyer O.L., Castro-Schilo L., Aguilar-Gaxiola S. Determinants of mental health and self-rated health: A model of socioeconomic status, neighborhood safety, and physical activity. *American Journal of Public Health*. 2014;104(9):1734–1741. doi:10.2105/AJPH.2014.302003
13. Harnett N.G., Wheelock M.D., Wood K.H., et al. Negative life experiences contribute to racial differences in the neural response to threat. *Neuroimage*. 2019;15(202):116086. doi:10.1016/j.neuroimage.2019.116086
14. Nyagwencha-Nyamweya E.P. *The Effects of Poverty on Students' Mental Well-Being*. Master's thesis. Bethel University; 2022. Accessed January 17, 2023. <https://spark.bethel.edu/etd/865>
15. Dismukes A., Shirtcliff E., Jones C.W., et al. The development of the cortisol response to dyadic stressors in Black and White infants. *Development and Psychopathology*. 2018;30(5):1995–2008. doi:10.1017/S0954579418001232
16. Tolin D.F., Foa E.B. Sex differences in trauma and posttraumatic stress disorder: a quantitative review of 25 years of research. *Psychological Bulletin*. 2006;132(6):959–992. doi:10.1037/0033-2909.132.6.959
17. Crouch J.L., Hanson R.F., Saunders B.E., Kilpatrick D.G., Resnick H.S. Income, race/ethnicity, and exposure to violence in youth: results from the national survey of adolescents. *Journal of Community Psychology*. 2000;28(6):625–641.
18. Schwartz A.E., Laurito A., Laco J., Sharkey P., Ellen I.G. The academic effects of chronic exposure to neighbourhood violence. *Urban Studies*. 2022;59(14):3005–3021. doi:10.1177/00420980211052149
19. Bronfenbrenner U., Morris P. The ecology of developmental processes. In: Damon W., Lerner R. M., eds. *Handbook of Child Psychology. Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. 5th ed. New York: Wiley; 1998:993–1028.
20. Donald D., Lazarus S., Lolwana P. *Educational Psychology in Social Context: Ecosystem Applications in Southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press; 2010. Accessed March 15, 2023. <http://resjournals.com/journals/educational-research-journal/2017%20E/DU/July/Kudzai%20and%20Moses.pdf>
21. *Build Healthy Places Network. How Do Neighborhood Conditions Shape Health?* 2019. Accessed February 15, 2023. <https://www.buildhealthyplaces.org/content/uploads/2015/09/How-Do-Neighborhood-Conditions-Shape-Health.pdf>

22. Tomfohr-Madsen L., Cameron E.E., Dhillon A., MacKinnon A., Hernandez L., Madigan S., et al. Neighborhood socioeconomic status and child sleep duration: a systematic review and meta-analysis. *Sleep Health*. 2020;6(5):550–562. doi:10.1016/j.sleh.2020.02.012
23. Li Q.K., MacKinnon A.L., Tough S., Graham S., Tomfohr-Madsen L. Does where you live predict what you say? Associations between neighborhood factors, child sleep, and language development. *Brain Sciences*. 2022;12(2):223. doi:10.3390/brainsci12020223
24. Benjet C.L., Sampson S., Yu R.C., Kessler A., Zaslavsky S., Evans-Lacko S.S., et al. Associations between neighborhood-level violence and individual mental disorders: results from the World Mental Health surveys in five Latin American cities. *Psychiatry Research*. 2019;282. doi:10.1016/j.psychres.2019.112607
25. Cuartas J., Tama L. Exposure to community violence and children's mental health: a quasi-experimental examination. *Social Science & Medicine*. 2020;246. doi:10.1016/j.socscimed.2019.112740
26. Upham B. Childhood verbal abuse could still be impacting your emotional and mental health. *Everyday Health*. 2023. Accessed January 16, 2024. <https://www.everydayhealth.com/emotional-health/childhood-verbal-abuse-could-still-be-impacting-your-emotional-and-mental-health>
27. Richard G., Rodica I., Damian N. R., Marion S., Ulrich T., Benjamin N., Brent W. R. Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of Research in Personality*. 2017;71:1–12. doi:10.1016/j.jorp.2017.08.007
28. Ingram K.M., Espelage D.L., Davis J.P., Merrin G.J. Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in Psychiatry*. 2020;11(26). doi:10.3389/fpsy.2020.00026
29. Mori Y., Tiiri E., Khanal P., Khakurel J., Mishina K., Sourander A. Feeling unsafe at school and associated mental health difficulties among children and adolescents: a systematic review. *Children*. 2021;8(3):232. doi:10.3390/children8030232
30. Otite B.C., Ogionwo K.O. The effect of marital instability on academic performance of secondary school students. *Journal of Social Education*. 2005;165–172.
31. CDEG (Steering Committee for Equality between Women and Men). Combating Gender Stereotypes in Education. Council of Europe. 2011. Accessed September 12, 2023. http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gendermainstreaming/cdeg_2011_16_gs_education_en.pdf
32. UNGEI (United Nations Girls' Education Initiative). Why are boys underperforming in education: Gender analysis of four Asia-Pacific countries? Child Rights Resource Centre. 2012. Accessed March 10, 2023. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/why-are-boys-underperforming-education-gender-analysis-four-asia-pacific-countries>
33. Warrington M., Younger M., Williams J. Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*. 2000;26(3):393–407. doi:10.1080/01411920050030914
34. Chaudhry S.M. *Introduction to Statistical Theory*. 8th ed. Lahore, Pakistan: Ilmi Kitab Khana Publisher; 2009. Accessed January 25, 2023. <https://educations4u.com/wp-content/uploads/2021/09/Introduction-to-statistical-theory-BSc-Part-1-By-Prof-Sher-Muhammad-Choudhry-and-Prof.-Dr.-Shahid-Kamal.pdf>
35. Wani R.T. Socioeconomic status scales-modified Kuppaswamy and Udai Pareekh's scale. *Journal of Family Medicine and Primary Care*. 2019;8(6):1846–1849. doi:10.4103/jfmpc.jfmpc_288_19
36. Brien D.T.O., Hill N.E., Contreras M. Community violence and academic achievement: high-crime neighborhoods, hotspot streets, and the geographic scale of "community". *PLoS ONE*. 2021;16(11):e0258577. doi:10.1371/journal.pone.0258577
37. Kirk D., Sampson R. Juvenile arrest and collateral education damage in the transition to adulthood. *Sociology of Education*. 2013;86(1):36–62. doi:10.1177/0038040712448862
38. Boxer P., Sloan-Power E. Coping with violence: a comprehensive framework and implications for understanding resilience. *Trauma, Violence, and Abuse*. 2013;14(3):209–221.

39. Hubbard V. The impact of explosive violence on children's psychological health. 2021. Accessed April 20, 2023. <https://reliefweb.int/report/world/impact-explosive-violence-children-s-psychological-health>
40. Pascoe M.C., Hetrick S.E., Parker A.G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020;25(1):104–112. doi:10.1080/02673843.2019.1596823
41. Usaini S., Mustapha U., Musa S. Modelling scholastic underachievement as a contagious disease. *Mathematical Methods in the Applied Sciences*. 2017;41(74). doi:10.1002/mma.4924
42. Dlamini S.L., Makondo D. Effects of child abuse on the academic performance of primary school learners in the Manzini Region, Swaziland. *World Journal of Education*. 2017;7(5). doi:10.5430/wje.v7n5p58
43. Hulya K., Asude B. Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2009;36(36):209–226.
44. Carroll A., Houghton S., Wood R., Unsworth K., Hattie J., Gordon L., Bower J. Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: the mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*. 2009;32:797–817.
45. Drukker M., Feron F., Mengelers R., Van O.J. Neighborhood socioeconomic and social factors and school achievement in boys and girls. *Journal of Early Adolescence*. 2009;29:285–306. doi:10.1177/0272431608320124
46. Hawkins J.D., Catalona R.F., Miller J.Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*. 1992;112(1):64–105.
47. Caucé A.M., Steward A., Rodriguez M.D., Cochran B., Ginzler J. Overcoming the odds: adolescent development in the context of urban poverty. In: Luthar S. S., ed. *Resilience and Vulnerability: Adaptations in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press; 2003:343–365. doi:10.1133/policypress/9781847424938.003.0002
48. Cook P., Laub J. After the epidemic: recent trends in youth violence in the United States. *Crime and Justice*. 2002;29:1–37. doi:10.1086/652218
49. Cammack N.L., Lambert S.F., Ialongo N.S. Discrepancies between community violence exposure and perceived neighborhood violence. *Journal of Community Psychology*. 2011;39(1):106–120. doi:10.1002/jcop
50. Brien D.T.O., Sampson R.J., Winship C. Econometrics in the age of big data: measuring and assessing “broken windows” using administrative records. *Sociological Methodology*. 2015;45:101–147.
51. Linda D.R., Susan D.M., Leonard A.J. The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement. *American Journal of Community Psychology*. 2018;61(3-4):296–309. doi:10.1002/ajcp.12234
52. Moilanen K.L., Shaw D.S., Maxwell K.L. Developmental cascades: externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*. 2010;22(3):635–653. doi:10.1017/S0954579410000337
53. Sacks V. 5 ways neighborhoods of concentrated disadvantage harm children. Child Trends. 2018. Accessed August 25, 2023. <https://www.childtrends.org/publications/5-ways-neighborhoods-of-concentrated-disadvantage-harm-children>
54. Henry D.A., Miller P., Votruba-Drzal E., Parr A.K. Safe and sound? Exploring parents' perceptions of neighborhood safety at the nexus of race and socioeconomic status. *Advances in Child Development and Behavior*. 2019;57:281–313. doi:10.1016/bs.acdb.2019.05.001
55. Berger L.M., Cancian M., Magnuson K. Anti-poverty policy innovations: new proposals for addressing poverty in the United States. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*. 2018;4(3):1–19. doi:10.7758/rsf.2018.4.3.01

Information about the authors:

Nayab Ali – PhD (Rural Sociology), Lecturer, Department of Sociology, University of Malakand; ORCID 0000-0003-0047-3556; Chakdara, Pakistan. E-mail: nayabaup@gmail.com

Umar Daraz – Lecturer, Department of Sociology, University of Malakand, Chakdara, Pakistan. E-mail: dr.umar@uom.edu.pk

Ibrahim – Assistant Professor, Department of Sociology, University of Malakand, Chakdara, Pakistan. E-mail: ibrahimsocio@gmail.com

Mohammad Hussain – Lecturer, Department of Sociology, University of Malakand, Chakdara, Pakistan. E-mail: mohammadhussain.soc@uom.edu.pk

Yunas Khan – Assistant Professor, Head of Department of Pakistan Studies, Islamia College, Peshawar, Pakistan. E-mail: k_yunas@yahoo.com

Sajid Ali – Lecturer, Department of Sociology, Kohat University of Science & Technology, Kohat, Pakistan. E-mail: sajidali@kust.edu.pk

Contribution of the authors:

N. Ali – research design, data collection, data analysis, data generalization, preparation of the entire paper, editing and layouting.

U. Daraz – research design, data collection, selection and determination of eligible papers, conduction of empirical research, data processing and analysis.

Ibrahim – research design, data collection, selection and determination of eligible papers, conduction of empirical research.

M. Hussain – literature review, selection and determination of eligible papers, preparation of the article.

Y. Khan – literature review, selection and determination of eligible papers, preparation of the article, data collection.

S. Ali – literature review, selection and determination of eligible papers, preparation of the article, data collection.

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

Received 10.09.2023; revised 28.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Али Наяб – PhD (сельская социология), преподаватель кафедры социологии Университета Малаканд; ORCID 0000-0003-0047-3556; Чакдара, Пакистан. E-mail: nayabaup@gmail.com

Дараз Умар – преподаватель кафедры социологии Университета Малаканда, Чакдара, Пакистан. E-mail: dr.umar@uom.edu.pk

Ибрагим – старший преподаватель кафедры социологии Университета Малаканда, Чакдара, Пакистан. E-mail: ibrahimsocio@gmail.com

Хусейн Мохаммад – преподаватель кафедры социологии Университета Малаканда, Чакдара, Пакистан. E-mail: mohammadhussain.soc@uom.edu.pk

Хан Юнас – старший преподаватель, заведующий кафедрой пакистанских исследований, Исламия-колледж, Пешавар, Пакистан. E-mail: k_yunas@yahoo.com

Али Саджид – преподаватель кафедры социологии Кохатского университета науки и технологий, Кохат, Пакистан. E-mail: sajidali@kust.edu.pk

Вклад соавторов:

Н. Али – дизайн исследования, сбор данных, анализ данных, обобщение данных, подготовка текста статьи, редактирование и компоновка текста.

У. Дараз – разработка исследований, сбор данных, отбор и определение подходящих исследований по теме статьи, проведение эмпирических исследований, обработка и анализ данных.

Ибрагим – дизайн исследования, сбор данных, отбор и определение подходящих исследований по теме статьи, проведение эмпирических исследований.

М. Хуссейн – обзор литературы, отбор и определение подходящих исследований по теме статьи, подготовка текста статьи.

Ю. Хан – обзор литературы, отбор и определение подходящих исследований по теме статьи, подготовка текста статьи, сбор данных.

С. Али – обзор литературы, отбор и определение подходящих исследований по теме статьи, подготовка текста статьи.

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

Статья поступила в редакцию 10.09.2023; поступила после рецензирования 28.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Información sobre los autores:

Nayab Ali: Doctor (sociología rural), Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Malakand; ORCID 0000-0003-0047-3556; Chakdara, Pakistán. Correo electrónico: nayabaup@gmail.com

Umar Daraz: Profesor, Departamento de Sociología, Universidad de Malakand, Chakdara, Pakistán. Correo electrónico: dr.umar@uom.edu.pk

Ibrahim: Profesor Titular, Departamento de Sociología, Universidad de Malakand, Chakdara, Pakistán. Correo electrónico: ibrahimsocio@gmail.com

Mohammad Hussain: Profesor, Departamento de Sociología, Universidad de Malakand, Chakdara, Pakistán. Correo electrónico: mohammadhussain.soc@uom.edu.pk

Yunas Khan: Profesor Titular, Jefe del Departamento de Investigaciones Pakistaníes, Colegio Islámico, Peshawar, Pakistán. Correo electrónico: k_yunas@yahoo.com

Sajid Ali: Profesor del Departamento de Sociología, Universidad de Ciencias y Tecnología, Kohat, Pakistán. Correo electrónico: sajidali@kust.edu.pk

Contribución de coautoría:

N. Ali: diseño de los estudios, recopilación de datos, análisis de datos, síntesis de datos, preparación de los artículos, edición y maquetación de los textos.

U. Daraz: Diseño de los estudios, recopilación de datos, selección e identificación de estudios adecuados sobre el tema del artículo, realización de investigaciones empíricas, procesos y análisis de datos.

Ibrahim: diseño de investigación, recolección de datos, selección e identificación de estudios adecuados sobre el tema del artículo, realización de investigaciones empíricas.

M. Hussain: revisión de la literatura, selección e identificación de estudios adecuados sobre el tema del artículo, preparación del texto del artículo.

Y. Khan: revisión de la literatura, selección e identificación de estudios adecuados sobre el tema del artículo, preparación del texto del artículo.

S. Ali: revisión de la literatura, selección e identificación de estudios adecuados sobre el tema del artículo, preparación del texto del artículo.

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

El artículo fue recibido por los editores el 10/09/2023; recepción efectuada después de la revisión el 28/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

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.

AUTHOR GUIDELINES

- 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. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

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.)

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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. Ххххххххх¹, Х. Х. Ххххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

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).

AUTHOR GUIDELINES

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.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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>

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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.

AUTHOR GUIDELINES

& 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.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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

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.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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. XXXXXXXX¹, X. X. XXXXX²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

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.

AUTHOR GUIDELINES

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,

ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

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.

AUTHOR GUIDELINES

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. *Integraciya 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*

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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

AUTHOR GUIDELINES

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

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА = THE EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL=
EDUCACIÓN Y CIENCIA REVISTA

Том 26, № 5, 2024

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-64946 от 24 февраля 2016, выдано
Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных техноло-
гий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Адрес издателя:
620143, Свердловская область, г. Екатеринбург,
ул. Машиностроителей, 11

Адрес типографии:
ООО «Издательство «Раритет»,
620078, г. Екатеринбург,
пер. Чаадаева, д.4 кв.51

Цена свободная

Дата выхода выпуска номера в свет 12 мая 2024 года